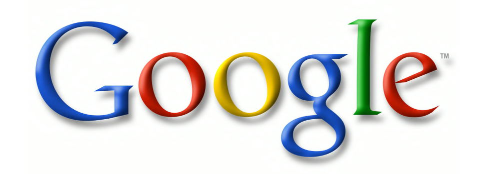


L'INSTRUCTION PRIMAIRE

AUX ÉTATS-UNIS

BIBLIOTHÈQUE PÉDAGOGIQUE

L'INSTRUCTION PRIMAIRE

AUX ÉTATS-UNIS

RAPPORT PRÉSENTÉ AU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

PAR

Paul PASSY

PROFESSEUR DE LANGUES VIVANTES A L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS
DE LA SEINE ET DU COLLÈGE SÉVIGNÉ

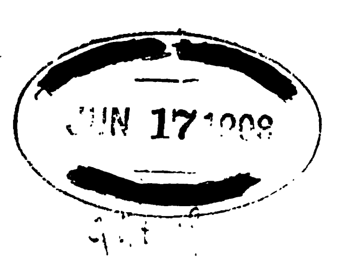


PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1885



L'INSTRUCTION PRIMAIRE

AUX ÉTATS-UNIS EN 1883

INTRODUCTION

A la date du 29 juin 1883, à l'occasion d'un voyage que j'allais faire en Amérique, j'ai été chargé par le Ministre de l'Instruction publique d'une mission aux États-Unis. La décision par laquelle cette mission m'a été confiée était ainsi conçue :

« M. Paul-Édouard Passy, licencié ès lettres, professeur d'anglais à l'École normale primaire de la Seine, est chargé d'une mission aux États-Unis. Il devra visiter les principaux centres d'éducation de ce pays, et en étudier les ressources et les procédés intellectuels, financiers, agricoles et industriels. »

Un tel programme était évidemment trop étendu pour être parcouru en entier en deux mois et demi; je me suis donc borné à étudier ce qui rentrait le plus directement dans mes attributions, c'est-à-dire les questions d'enseignement et en particulier d'enseignement primaire : c'est ce qui justifie le titre que j'ai donné à ce rapport. Même

réduit à ces proportions, le champ était tellement vaste que j'ai dû me borner à indiquer les traits les plus essentiels du système d'éducation américain ; encore, le tableau que j'en donne est-il nécessairement incomplet, étant fondé presque exclusivement sur des observations recueillies dans les États du Nord.

Avant de présenter le compte rendu de mes travaux, je ne puis pas ne pas rendre hommage à l'empressement qui a été mis partout à m'ouvrir les établissements publics et privés, à me fournir tous les renseignements nécessaires, à appeler mon attention sur les points caractéristiques, à me signaler en toute franchise les défauts aussi bien que les avantages des méthodes employées. Qu'il me soit permis de remercier en particulier M. Teuteberg, surintendant adjoint des écoles de Saint-Louis ; M. Mac-Alister, surintendant des écoles de Philadelphie ; M. Seaver, surintendant des écoles de Boston; M. Magill, président du collège de Swarthmore; M. Armstrong, président de l'institut de Hampton, sans le gracieux concours desquels il m'eût été impossible d'accomplir convenablement ma mission.

CHAPITRE PREMIER

Le Free-School System.

Aucun pays du monde ne fait autant pour l'éducation que les États-Unis. Comme il n'existe pas de budget de l'instruction publique, il est impossible de savoir au juste le montant des sommes affectées tous les ans aux dépenses scolaires; mais on estime qu'il n'est guère inférieur à un milliard de notre monnaie, et dans certains États la dépense annuelle pour l'instruction publique monte jusqu'à 25 et 30 francs par tête d'habitant. Cependant personne ne se plaint qu'on dépense trop pour l'instruction; au contraire, ce sont les villes et les États de l'Ouest, c'est-à-dire les plus nouveaux, qui font le plus en cette matière, et il est à présumer que la proportion actuelle sera encore dépassée. Il importe de bien comprendre les causes de cette libéralité, excessive en apparence.

Ces causes sont au nombre de deux : une tradition religieuse qui se rattache au premier établissement des colons en Nouvelle-Angleterre; une situation politique et sociale qui rend l'éducation populaire absolument indispensable.

Lorsque les sectes persécutées en Angleterre vinrent s'établir dans le nord-est du pays qui forme aujourd'hui les États-Unis, elles apportèrent avec elles, en même temps qu'une piété austère et souvent farouche, l'idée bien arrêtée que chaque individu doit être pour le moins en état de lire et de comprendre la Bible; aussi leur premier soin, après avoir organisé des églises, fût-il de fon-

der des écoles, voire même de décréter l'instruction obligatoire. Les textes de loi de cette époque sont caractéristiques. « Aucun des *frères,* » dit la loi du Massachusets (1647), « ne doit souffrir qu'il y ait dans une famille assez de barbarie pour qu'on n'y apprenne pas aux enfants et aux apprentis à lire couramment l'anglais. » — « Attendu » dit la loi du Connecticut (1650), « que Satan, l'ennemi du genre humain, trouve dans l'ignorance des hommes ses plus puissantes armes, et qu'il importe que les lumières qu'ont apportées nos pères ne restent point ensevelies dans leur tombe; attendu que l'éducation des enfants est un des premiers intérêts de l'État, avec l'aide du Seigneur... » Suit un système complet d'écoles publiques, primaires et supérieures, que les communes sont obligées de soutenir et que les enfants sont tenus de fréquenter. Comme le remarque Tocqueville, « en Amérique c'est la religion qui mène aux lumières; c'est l'observance des lois divines qui conduit l'homme à la liberté. »

Il est vrai que les premiers colons, les « pèlerins » *(pilgrim fathers)*, comme on les appelle encore, ont été depuis longtemps débordés par des immigrants d'origine et de sentiments bien différents; mais leur influence a toujours subsisté, la tradition qu'ils ont fondée dure encore, et c'est à eux qu'est dû en bonne partie le merveilleux développement de l'école américaine.

Mais à mesure que la nation a grandi, l'école publique, que la religion avait fondée, est devenue une nécessité politique. C'est un axiome déjà vieux que l'instruction publique est plus nécessaire dans une démocratie que partout ailleurs; cela doit être surtout vrai des États-Unis, où la liberté individuelle et l'égalité sociale sont poussées à un point dont aucune autre démocratie n'a jamais approché. Les hommes d'État américains l'ont bien compris. « L'instruction, utile ailleurs, est ici un objet de

première nécessité, » disait Washington. D'ailleurs les États-Unis se trouvent, à bien des points de vue, dans une situation toute particulière. L'immense nombre d'émigrants, Allemands, Irlandais et autres, qui arrivent chaque année et qui auraient depuis longtemps noyé la population indigène, si celle-ci ne se chargeait d'*américaniser* à mesure, sinon les émigrants eux-mêmes, du moins leurs enfants; les différences profondes qui existent entre les Américains du Nord, du Sud, de l'Ouest et du Pacifique; l'invasion dans la vie publique des nègres, autrefois esclaves, et souvent encore trop ignorants pour se gouverner eux-mêmes; les haines de race entre le blanc, le nègre et l'Indien, bientôt peut-être l'antipathie du blanc et du Chinois; enfin et surtout la corruption des mœurs politiques, la triste incurie qui a abandonné aux *politicians* sans foi ni loi la direction des affaires publiques : toutes ces choses constituent autant de danger que l'école publique est chargée de combattre. C'est elle qui doit fondre en un seul peuple les natifs yankees, les émigrants étrangers, et même les nègres et les Indiens; c'est elle qui doit adoucir et moraliser les populations demi-sauvages du Far-West, et faire disparaître du Sud les traces de l'esclavage et de la guerre civile; c'est elle qui est chargée d'inspirer à toutes les parties de la grande république, quelques différentes qu'elles soient entre elles, un même amour de la patrie américaine et de ses institutions; c'est elle enfin, on l'espère du moins, qui donnera au suffrage universel assez de lumières et d'énergie pour arracher le pouvoir aux mains des *politicians*, des intrigants et des concussionnaires.

On comprend qu'aucun sacrifice ne paraisse trop lourd pour arriver à un pareil résultat. Aussi la nation, loin de se plaindre des énormes dépenses faites pour l'instruction, paraît-elle encore les trouver trop légères, puisque

des entreprises particulières viennent s'ajouter, en très grand nombre, aux écoles de l'État et de la commune. En effet, à peu d'exceptions près, tout ce qui regarde l'instruction secondaire, supérieure ou professionnelle, est livré à des associations ou à des individus; et dans l'instruction primaire même l'initiative privée a une part sérieuse. D'ailleurs, ce n'est que par la libre volonté des citoyens que s'est établi et se maintient cet admirable système d'écoles populaires, qui permet au fils du plus pauvre citoyen de recevoir librement et gratuitement tous les bienfaits de l'instruction publique à tous les degrés.

Il ne faut pas, en effet, du fait que l'importance de l'instruction est sentie de la nation tout entière, conclure que c'est le pouvoir central qui l'organise aux États-Unis. Celui-ci a bien, en une certaine mesure, pourvu aux dépenses des écoles, comme on le verra plus loin; mais, à l'exception de l'éducation militaire, il n'a rien à voir dans la fondation, l'administration ou la direction des établissements scolaires. C'est aux États, aux comtés, aux communes surtout, à créer et à soutenir les écoles; on peut dire que c'est une à une et individuellement que les communes sont arrivées à établir l'instruction gratuite pour tous : preuve bien évidente de l'intérêt que prend à l'éducation la nation américaine. « C'est là, dit parfaitement M. Buisson, ce qui fait l'inébranlable solidité du système des écoles publiques aux États-Unis : il émane directement du peuple, c'est une création faite et pour ainsi dire renouvelée à chaque instant par un acte de volonté expresse de chaque groupe de contribuables. De là aussi l'intérêt que tous y portent, l'orgueil et la confiance qu'il inspire à chaque ville, à chaque district, à chaque village. »

Mais on comprend combien une étude d'ensemble est difficile dans ces circonstances, car cette liberté laissée

aux autorités locales doit nécessairement produire une grande diversité. A plus d'un point de vue, cette diversité même est un bien, car elle permet de faire sur une échelle restreinte l'essai de méthodes nouvelles, dont l'emploi se généralisera, si elles sont bonnes, et qui tomberont, si elles sont mauvaises. Mais pour l'observateur que de difficultés elle engendre ! Il faudrait visiter non seulement chaque État, mais chaque commune, chaque école de chaque commune. Aussi faut-il se garder de conclure trop rapidement, et de généraliser des observations qui n'ont souvent qu'une portée tout à fait particulière.

CHAPITRE II

Organisation scolaire.

ADMINISTRATION

Comme je l'ai dit plus haut, il n'y a pas aux États-Unis de ministère de l'instruction publique; le seul représentant du pouvoir central est le *National Bureau of Education*, constitué en 1870 sous la présidence du général Eaton. Ce bureau est chargé de recueillir les renseignements statistiques et autres que veulent bien lui fournir les autorités scolaires locales; mais il ne peut pas les exiger. Cependant il rend de grands services en permettant de comparer ce qui se fait dans toutes les parties de l'Union; il en rendrait de bien plus grands encore, si les ressources ne lui étaient marchandées avec une parcimonie ridicule : mais ce n'est pas, à proprement parler, une autorité scolaire.

Aux différentes divisions politiques des États-Unis correspondent des centres d'éducation particuliers; ce sont :

Le bureau d'État *(State Board of education)*;

Le bureau de comté *(County Board of education)*, qui n'existe pas partout;

Le bureau municipal, appelé dans les villes *City Board of education*, et *School Board* dans les *townships* ou grandes communes rurales;

Et assez souvent le bureau de district *(District School Board)*.

Ces divers bureaux ont généralement à leur service des *surintendants*, ou inspecteurs chargés de veiller au bon entretien des écoles.

Les bureaux d'éducation aussi bien que les surintendants sont tantôt nommés par les assemblées législatives ou locales, ou par le gouverneur, tantôt élus directement par le peuple. Au Massachusets et dans quelques autres parties du Territoire, les femmes sont électeurs et éligibles pour les bureaux d'éducation.

La tendance actuelle aux États-Unis paraît être de supprimer les bureaux de comté et de district, ou du moins d'en réduire beaucoup l'action, et de ne conserver comme unités scolaires que l'État et la commune (*city* ou *township*); cependant on désire maintenir les surintendants de comté, qui rendent de grands services.

Le Bureau d'État représente, pour ainsi dire, le ministère de l'instruction publique. Il est chargé de surveiller toutes les écoles publiques de l'État, de fixer les programmes des examens d'instituteurs, de diriger les écoles normales d'État. Il a la gestion du fonds territorial des écoles. Les surintendants d'État, dont les attributions varient beaucoup, inspectent et visitent les principaux établissements scolaires et présentent chaque année des rapports très remarquables par la franchise avec laquelle ils signalent les défauts des systèmes employés et par la largeur de vues qu'ils accusent.

Le Bureau municipal a la direction exclusive des écoles de la ville ou du *township*. Dans les villes, ils sont assistés par les surintendants de ville (*City superintendents*), qui correspondent à peu près, ainsi que les surintendants de comté, à nos inspecteurs primaires et à nos inspecteurs d'académie, et dont l'influence est des plus heureuses pour les progrès de l'enseignement.

I

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

Les écoles qui dépendent de ces divers pouvoirs se divisent en deux classes bien distinctes : les *ungraded schools* et les *graded schools*.

Les *ungraded schools* sont encore les plus nombreuses dans les campagnes ; leur direction est confiée à un seul maître, et d'ordinaire elles n'ont pas de programme défini, de sorte que l'instituteur choisit lui-même les matières de son enseignement. On tend de plus en plus à leur substituer les *graded schools*, en établissant dans les districts ruraux des écoles primaires supérieures, de manière à ne laisser aux écoles locales que l'enseignement élémentaire.

Les *graded schools* comprennent le plus souvent trois degrés, en laissant de côté l'école enfantine :

L'école élémentaire *(primary school)* ;

L'école intermédiaire *(grammar school)*;

L'école supérieure *(high school)*.

Il faut ordinairement douze années pour parcourir ce cercle d'études, quatre années étant données à chaque degré.

Enfin l'école normale *(normal school)* représente le degré le plus élevé de l'enseignement primaire.

L'organisation des *ungraded schools* est en général très défectueuse. Le système qui laisse à l'instituteur ou à l'institûtrice le soin de fixer son programme a sans doute du bon, surtout en Amérique ; d'ailleurs, il serait souvent impossible d'imposer un plan d'études défini à des maitres qui réunissent une cinquantaine d'enfants à demi-sauvages dans une *log-house*, ou cabane faite de troncs équarris, comme cela a souvent lieu dans l'Ouest et surtout dans le Sud. Mais il faudrait au moins contrôler l'enseignement qui se donne ainsi par une inspection sérieuse, et c'est ce qui n'a pas toujours lieu. Aussi l'instituteur est-il souvent

tenté d'élargir outre mesure son programme, et de le faire parcourir en entier par quelques élèves d'élite, tandis que la majorité est tout à fait négligée. D'ailleurs, il est toujours très difficile à un seul maître de diriger une école un peu nombreuse, où se rencontrent nécessairement des élèves de force inégale. Il faudrait employer des *moniteurs;* mais, par une lacune inexplicable, les moniteurs manquent dans presque toutes les écoles, beaucoup de maîtres semblent même n'avoir jamais pensé à ce moyen si simple d'utiliser les meilleurs élèves.

Bien d'autres causes concourent à abaisser le niveau intellectuel des *ungraded schools*: les principales sont la courte durée du terme scolaire, qui n'est le plus souvent que de cinq ou six mois par an, quelquefois de trois seulement; l'irrégularité des élèves, conséquence forcée de la difficulté des communications; enfin et surtout la modicité du traitement des instituteurs qui a pour effet d'éloigner des campagnes les maîtres les plus capables et de causer dans le personnel enseignant des changements très fréquents et très nuisibles. Ce dernier inconvénient est assurément le plus grave, car on peut dire, sans crainte de se tromper, que tant vaut le maître, tant vaut l'école; et il est telle école non graduée du Far-West (1) où, grâce aux soins d'une maîtresse intelligente, des enfants de trappeurs et de demi-Indiens apprennent non seulement les « trois R » (2), mais une foule de connaissances utiles que n'ont pas toujours les élèves d'écoles plus civilisées. Mais il n'est pas possible en Amérique d'avoir beaucoup de bons maîtres en les payant 15 dollars par mois pendant cinq mois de l'année.

---

(1) Par exemple, l'excellente école de North-Fork, dans le territoire de Wyoming.

(2) *Reading, 'riting, and reckoning* (lecture, écriture et calcul).

« En résumé, disait, il y a déjà quelques années, le surintendant d'État de l'Illinois, M. Bateman, le caractère de notre système d'écoles rurales est celui d'un mécanisme encombrant, lourd, coûteux, vexatoire dans ses détails et peu satisfaisant dans son ensemble. »

Les écoles non graduées ne sont d'ailleurs qu'un pis aller, et elles sont destinées à disparaître. Dans le New-Jersey et dans d'autres États, on ne laisse aux écoles de district que l'enseignement élémentaire, et on place au chef-lieu de la circonscription, *township* ou comté, une école intermédiaire et une école supérieure. Alors l'école non graduée peut être considérée comme ayant disparu. Ailleurs, dans l'Iowa, dans le Wisconsin, bien que les *ungraded schools* n'aient pas encore été supprimées, on a établi des *union schools* aux frais de plusieurs districts réunis; alors l'*ungraded school* devient, par la force même des choses, une école purement élémentaire. Mais il faudra encore bien des années avant que toutes les écoles rurales aient un programme d'études défini.

Il sera peu question, dans ce qui suit, des *ungraded schools* proprement dites, que je n'ai pas pu étudier en détail. Mais il importe d'en signaler l'existence, qui est peut-être le côté le plus défectueux de l'instruction publique aux États-Unis.

Les écoles graduées, entièrement ou en partie, sont en général bien supérieures à celles dont nous venons de parler. Cependant dans les écoles *rurales* on retrouve encore deux des plus graves défauts des *ungraded schools* : la courte durée du terme scolaire et l'insuffisance du traitement des instituteurs. Aussi ces établissements sont-ils loin de donner des résultats satisfaisants à tous égards et soutiendraient-ils souvent assez mal la comparaison avec nos écoles françaises.

Là où l'enseignement primaire est vraiment supérieur,

aux États-Unis, c'est dans les villes; non seulement dans les grandes cités comme New-York et Philadelphie, mais encore et surtout dans ces petites villes de 30, 50 ou 100,000 habitants, qui forment certainement la partie la plus considérable au point de vue du nombre comme des lumières, la plus éclairée, la plus morale et la plus importante à tous égards, de la population américaine (1). Là l'enseignement se donne, sans contredit, d'une manière remarquable, et s'il était organisé partout sur le même plan, on aurait sans doute raison de dire qu'aucun pays ne pourrait rivaliser avec les États-Unis. C'est de ces écoles, qui sont évidemment les plus intéressantes à étudier, qu'il sera surtout question dorénavant.

Les règlements, les plans d'étude et les emplois du temps varient passablement d'une ville à l'autre; nous n'en donnerons que les traits les plus généraux.

---

(1) Il a paru dernièrement un travail statistique dont je regrette de n'avoir pas conservé le titre, qui démontre bien qu'il faut chercher le centre intellectuel et social des États-Unis en dehors des grandes cités. On y prouvait, par exemple, que les revues politiques, religieuses, scientifiques, littéraires et autres, trouvent beaucoup plus de lecteurs dans les petites villes que dans les grandes, et dans l'Ouest que dans l'Est (toute proportion gardée), si l'on excepte seulement la Nouvelle-Angleterre. La vente des livres, surtout des livres sérieux, conduit aux mêmes conclusions. Les mouvements de réforme, les progrès pédagogiques et autres, commencent d'ordinaire dans les petites villes de la Nouvelle-Angleterre et se répandent rapidement dans les villes naissantes de l'Ouest, tandis qu'ils sont adoptés plus tard dans les grandes cités du Nord, et que le Sud reste longtemps rebelle au progrès. Ce fait explique pourquoi les Européens, surtout les Français et les Anglais, connaissent d'ordinaire si mal l'Amérique, qu'ils jugent par New-York, la moins américaine de toutes les villes des États-Unis. De là ces axiomes : « L'Américain n'a qu'une passion, l'amour de l'or ». — « Il n'y a pas de vie de famille en Amérique ». — « L'Américain, exclusivement pratique, n'a aucune admiration pour les beautés de la nature et de l'art » ; et autres semblables, qui peuvent être vrais pour New-York, et dans une certaine mesure pour Boston, Philadelphie et Chicago, mais qui n'ont rien de fondé pour l'immense majorité de la nation.

Les études primaires comprennent en général douze classes, correspondant chacune à une année : quatre pour l'école élémentaire, quatre pour l'école intermédiaire, et quatre pour l'école supérieure, sans compter les années passées à l'école enfantine et à l'école normale. L'année scolaire commence le 1er septembre et finit le 30 juin, pour que les études soient interrompues pendant les fortes chaleurs. Elle est divisée en deux ou trois *termes*.

Le jour de congé est presque toujours le samedi. Dans un petit nombre d'écoles, c'est le jeudi, comme en France, et dans quelques établissements privés, la moitié du mercredi et du samedi, comme en Angleterre. Sont, en outre, jours de congé : le *Thanks-giving day* et le vendredi qui le suit; le 1er de l'an et le 4 juillet; puis presque partout Noël, et quelquefois la semaine de Noël; parfois encore le vendredi saint, le lundi de Pâques, le jour de l'Ascension, le jour de naissance de Washington, etc.

Les heures de classe vont le plus souvent de 9 heures à midi et de 2 heures à 4. Dans les classes inférieures des écoles élémentaires, on s'en tient souvent à l'une de ces deux séances; c'est ce qui a lieu aussi dans certains États (en Pensylvanie par exemple), pour l'école entière, pendant les mois de juin et de septembre. Chaque séance est d'ailleurs coupée par un *recess*, c'est-à-dire par une période de récréation qui varie de 10 à 30 minutes.

Les livres sont en général fournis par la ville, et doivent être rendus en bon état à la fin du terme. Les fournitures scolaires sont à la charge des élèves, mais il est interdit aux instituteurs de leur en vendre.

DISCIPLINE SCOLAIRE

A la différence des écoles françaises, les écoles américaines sont ouvertes toutes grandes au public, et en parti-

culier aux parents ou tuteurs des élèves, qui sont invités d'une manière toute spéciale à les visiter le plus souvent possible. On pense avec raison que les parents ont le droit et même le devoir de se rendre compte de l'éducation que reçoivent leurs enfants; on estime, en outre, que ce système stimule tout particulièrement le zèle de l'instituteur et l'attention des élèves.

Les moyens employés pour atteindre ce dernier but : stimuler l'attention et le travail des élèves, sont du reste nombreux et variés; mais ce qui frappe partout, c'est qu'on s'efforce de faire travailler les enfants de leur plein gré, plutôt que de les y obliger. « Employez tous les moyens possibles pour entretenir le zèle de vos élèves, » disent les manuels de pédagogie et les professeurs des écoles normales; « servez-vous des sentiments qui leur sont naturels, l'amour de l'activité, l'amour de l'approbation, la curiosité, la force de l'exemple, l'espoir d'une récompense même; mais n'employez la contrainte qu'à la dernière extrémité. » Pour atteindre ce résultat, on se sert d'examens mensuels et annuels qui déterminent le classement et la promotion; le tableau d'honneur, les bons points, les récompenses, servent aussi à entretenir l'émulation. Mais on cherche surtout à rendre le travail attrayant aux élèves et à leur en faire sentir la nécessité; on s'adresse à leur honneur, à leur intérêt bien entendu, pour leur faire faire ce qui leur est pénible, et l'on fait en sorte que la plus grande partie du travail ne le soit pas.

Comme pourtant il y a toujours des élèves dont on ne peut venir à bout que par la contrainte, un système de punitions a été établi; mais il n'est considéré que comme un pis aller, et un maître est d'autant plus estimé qu'il sait mieux s'en passer. Les peines corporelles, chères à tous les peuples germaniques, existent toujours aux États-Unis; quelques États ou villes les ont supprimées; d'autres,

après les avoir supprimées, les ont rétablies : mais c'est toujours le principal seul qui peut les appliquer, dans des cas déterminés à l'avance et très rares, et avec la plus grande modération. D'ailleurs, on recommande toujours que la punition (à la seule réserve de l'exclusion définitive, prononcée dans les cas extrêmes), ait pour but non de dompter l'élève, mais de l'améliorer. « L'esprit de la vraie discipline, » dit-on parfaitement, « est un esprit d'amour : il réforme en provoquant le repentir. »

PERSONNEL ENSEIGNANT

Le *personnel enseignant* se compose en très grande majorité de femmes, du moins dans les écoles enfantines, élémentaires et intermédiaires. Dans les écoles graduées, où il y a un principal et plusieurs assistants, le principal est presque toujours un homme et les assistants des femmes. A Cleveland (Ohio), on ne prend plus que des femmes, même pour le poste de principal; mais ce système soulève de vives réclamations, surtout chez la partie allemande de la population. Il n'y a guère d'assistants hommes que dans les écoles nègres et dans les États du Sud. Dans le Massachusets, en 1882, il y avait dans l'enseignement 1,079 hommes contre 7,858 femmes; dans l'État de New-York, 7,123 hommes et 24,110 femmes; dans le Wisconsin, 2,456 hommes et 7,631 femmes; dans le Montana, 64 hommes et 274 femmes. Dans les villes où la coéducation des sexes n'est pas poussée jusqu'aux dernières limites, il n'y a d'école normale que pour les jeunes filles; dans les autres, l'école normale aura parfois 20 jeunes filles pour 1 jeune homme. Il y a deux raisons à ce système : d'une part on pense que les femmes ont plus d'art pour se mettre à la portée des enfants et les faire travailler; d'autre part, les jeunes gens, qui entrent

de très bonne heure dans la vie active et trouvent facilement des positions très lucratives, ne pourraient être retenus dans l'enseignement que si on leur accordait des traitements hors de proportion avec les ressources des États et des communes. Mais comme une jeune fille cesse toujours d'enseigner le jour où elle se marie, il en résulte une fréquence de changements dans le personnel qui a certainement une influence fâcheuse sur la marche des études. Au Kansas, on prétend que la majorité des institutrices ne reste pas plus d'un an en fonction. Ordinairement on exige des élèves des écoles normales l'engagement de rester deux ans dans l'enseignement.

Si les études peuvent souffrir des changements fréquents dans le personnel, il est certain, d'autre part, que cette espèce de stage fait dans l'instruction publique par un nombre considérable de jeunes filles est d'une heureuse influence sur celles-ci. Une jeune femme qui a enseigné pendant deux ans à l'école publique a sans doute acquis une expérience qui lui sera précieuse pour l'éducation de ses enfants. Or le nombre des femmes qui ont passé par cette espèce de conscription est énorme en Amérique (1), et peut-être faut-il attribuer à ce fait quelques-unes des qualités de la femme américaine.

Il sera question au chapitre des écoles normales des examens qu'ont à subir les instituteurs. Le nombre total des instituteurs publics est de 300,000 environ.

(1) A Philadelphie (847,000 habitants en 1880,) il y a eu 3,171 élèves de l'école normale nommées institutrices en 34 ans. A Boston, 67 élèves de l'école normale ont pris le brevet en 1883, avec l'intention d'enseigner, sans compter le très grand nombre de jeunes filles qui enseignent sans avoir passé par l'école.

GRATUITÉ — OBLIGATION

L'école primaire est *gratuite à tous les degrés*, depuis l'école enfantine jusqu'à l'école normale, c'est-à-dire que tout enfant américain, garçon ou fille, peut recevoir gratuitement quinze années d'un enseignement très complet. Ce système éminemment démocratique s'est établi peu à peu dans les différents États; il est aujourd'hui en vigueur sur toute l'étendue du territoire, et personne ne songe à s'en plaindre. On comprend qu'en présence d'un enseignement primaire aussi fortement organisé les établissements d'enseignement secondaire, laissés entièrement à l'initiative privée et n'ayant guère d'autre raison d'être que la répugnance de quelques parents à laisser leurs enfants se mêler à des enfants de toute provenance et des deux sexes, aient bien de la peine à se maintenir et soient en général très inférieurs.

Quant à l'*instruction obligatoire*, elle n'existe jusqu'à présent que dans 15 États et 6 Territoires. Toute contrainte répugne profondément à l'Américain, et ce n'est pas sans de vives réclamations qu'on a pu l'établir. Les grandes villes sont plutôt favorables au principe de l'obligation, quelques-unes même l'ont appliquée pour leur propre compte dans des États qui ne l'imposent pas; mais les petites villes et les campagnes sont le plus souvent hostiles. Les grands mots de centralisation, d'atteinte à la liberté individuelle, ont été prononcés, et il est peu probable que l'obligation scolaire devienne de sitôt une mesure s'appliquant au pays tout entier.

PLANS D'ÉTUDES ET EMPLOIS DU TEMPS

Les plans d'études n'existent que pour les écoles plus ou moins graduées; les *ungraded schools* proprement

dites n'en ont pas. Les plans d'études des écoles graduées se ressemblent presque tous, soit que la division habituelle en trois écoles de quatre années chacune soit en vigueur, soit que le cours de douze années soit autrement partagé. Voici comment se répartissent ordinairement les études (les cours imprimés en italique n'ont pas lieu partout) :

École élémentaire.

(La répartition est la même pendant les quatre années.)

Lecture.	Calcul.
Écriture.	Leçons de choses.
Orthographe.	*Dessin.*
Anglais.	*Musique.*
Composition.	*Géographie.*
Allemand.	*Morale et manières.*

École intermédiaire.

1re année.	2e année.	3e année.	4e année.
Lecture	Lecture	Lecture	Lecture et déclamation
Écriture	Écriture	Écriture	Écriture
Orthographe	Orthographe	Orthographe	Orthographe
Grammaire	Grammaire	Grammaire	Grammaire
Composition	Composition	Composition	Composition
Géographie	Géographie	Géographie	Géographie
Arithmétique	Arithmétique	Arithmétique	Arithmétique
Musique	*Musique*	Algèbre ou géométrie	Algèbre ou géométrie
Histoire	Histoire	Histoire	Histoire
Leçons de choses	Histoire naturelle	Physiologie	Physiologie
Dessin	*Dessin*	*Dessin*	*Dessin*
Morale pratique	*Morale Pratique*	Morale civique	Morale civique
	Physique	*Physique et chimie*	*Physique et chimie*
Allemand	*Allemand*	*Allemand*	*Allemand*

École supérieure.

1re année.	2e année.	3e année.	4e année
Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
Composition	Composition	Composition	Composition
Élocution	Élocution	Élocution	Élocution
Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
Calligraphie	*Économie politique*	*Économie politique*	*Morale théorique*
Géographie	G éographie	Rhétorique	Logique
Histoire	Histoire	Histoire	Cosmographie
Langues	Langues	Langues	Langues
Sciences naturelles	Sciences naturelles	Sciences naturelles	Sciences naturelles
Dessin	Dessin	Dessin	Dessin
	Physique	Physique et chimie	Physique et chimie

Le principal reproche que l'on puisse faire à ce plan d'études, c'est de ne pas présenter un ensemble assez suivi : il n'est pas logique, par exemple, qu'un élève qui a étudié la physique et la chimie dans la *grammar-school* reste un an sans faire de physique et deux ans sans faire de chimie lorsqu'il entre à la *high school.*

Pour donner une idée de la manière dont chacune des branches de l'enseignement est abordée, il serait nécessaire de donner quelques-uns des programmes détaillés, des *courses of study*, comme en publient toutes les villes. Voici celui que recommande M. W. H. Ruffner, surintendant de l'État de Virginie, pour les écoles élémentaires rurales dirigées par un seul maître et incomplètement graduées (durée : 9 termes de 5 mois chacun):

Premier terme. — 1° Lecture : *word-method* et méthode phonique; lire et épeler la première moitié du premier *reader*.

2° Ecriture : écrire les lettres sur le tableau et l'ardoise.

3° Calcul : compter les objets ; écrire et nommer les chiffres.

4° Instruction orale tous les jours, non seulement sur les sujets réguliers, mais sur divers sujets, tels que correction du langage, leçons de choses, hygiène, musique, morale et manières ; et cela, le vendredi surtout. (1)

Second terme. — 1° Lecture et orthographe : finir le premier *reader*. Si l'on emploie la méthode phonétique, les progrès sont plus rapides.

2° Écriture : sur le cahier modèle et en copiant de petites phrases du *reader*.

3° Calcul ; numération et addition ; construire et apprendre la table d'addition ; employer quelque livre élémentaire, surtout pour de petits problèmes. Si l'on emploie la méthode Grube, ces indications ne conviennent pas.

Troisième terme. — 1° Lecture : commencer le deuxième *reader* ; continuer les exercices d'orthographe et de phonétique ; déterminer le sens des mots, surtout au moyen de phrases construites à cet effet par le maître et les élèves.

2° Écriture : premier cahier modèle, et copies d'après le *reader*. Employer le tableau noir et les tableaux mobiles pour expliquer les formes des lettres et les principes.

3° Calcul : suite de la numération ; soustraction et multiplication ; exercices de calcul écrit et mental, pendant tout le cours ; usage régulier d'un livre élémentaire.

Quatrième terme. — Lecture : fin du deuxième *reader*, commencement du troisième *reader* ; épeler et définir les mots pendant les leçons.

2° Écriture : cahier modèle, d'après le *reader*, à copier par l'élève.

3° Calcul : division ; fractions et décimales expliquées par rapport à la numération, mais sans détails ; apprendre quelques tables simples ; finir le livre élémentaire.

---

(1) Parce que le samedi est jour de congé.

Cinquième terme. — 1° Lecture ; finir le troisième *reader*; ne jamais cesser les exercices phoniques ni les définitions de mots.

2° Orthographe : commencer le *spelling-book*.

3° Écriture : cahier modèle et dictées; familiariser avec les principes; enseigner les lettres spéciales.

4° Arithmétique : commencer l'arithmétique complète; toujours mêler les exercices de calcul de tête au calcul écrit. Tables de Walton.

5° Géographie : commencement; globe terrestre; points cardinaux; exercices d'orientation, de situation, de distance; construction de cartes locales; explication de cartes esquissées; écrire, expliquer et illustrer par des objets ou des images les termes géographiques.

Sixième terme — 1° Lecture : commencer le quatrième *reader* ; surveiller constamment l'énonciation et l'expression; enseigner l'usage du dictionnaire comme livre à consulter.

2° Orthographe : *spelling-book* et tous les autres moyens, sauf le dictionnaire.

3° Écriture : cahier, et résumés des lectures.

4° Arithmétique : laisser de côté les difficultés, les périodes, les fractions duodécimales, et les règles difficiles et peu employées, telles que les progressions.

5° Géographie : commencer à employer un livre du degré intermédiaire; enseigner avec soin le tracé des cartes pendant tout le cours; ne pas tolérer de cartes inexactes ou médiocres.

6° Grammaire : soigner la correction des erreurs de langage, et commencer une instruction systématique de vive voix.

Septième terme. — 1° Lecture : finir le quatrième et commencer le cinquième *reader*; varier les lectures.

2° Écriture : cahier et composition de lettres.

3° Arithmétique: enseigner à faire rapidement et bien les opérations les plus utiles en pratique, plutôt que de rechercher les détails curieux ou les définitions subtiles.

4° Géographie: se servir du livre en laissant de côté les détails qui dans la vie peuvent se trouver facilement lorsqu'on en a besoin; insister surtout sur les principes géographiques et les grandes lignes.

5° Grammaire: commencer un livre élémentaire.

Huitième terme. — 1° Lecture: cinquième *reader*; petite histoire des États-Unis (200 pages).

2° Écriture: pratique constante; suite de l'étude des lettres; soigner toujours les détails de tenue, de position et de formation des lettres.

3° Arithmétique: surveiller l'effet sur l'intelligence.

4° Géographie: fin du cours intermédiaire; questions géographiques dans leurs rapports avec l'histoire.

5° Grammaire: analyse (diagrammes).

Neuvième terme. — 1° Lecture: cinquième *reader* et histoire de la Virginie; exercices d'orthographe jusqu'à la fin.

2° Écriture, étudiée et pratiquée avec persévérance jusqu'au bout.

3° Arithmétique: fin du cours.

4° Géographie: géographie de la Virginie.

5° Grammaire: fin de la grammaire élémentaire.

Les plans d'études des villes sont naturellement beaucoup plus compliqués et plus complets que celui-ci. Il est à remarquer qu'un certain nombre de branches, telles que les leçons de choses, les notions d'histoire naturelle, les composition de style, la morale, sont ordinairement laissées à l'initiative de l'instituteur.

Pour se rendre un compte exact de l'importance don-

née à chacun de ces cours, il faudrait reproduire les *emplois du temps*. Malheureusement les Américains ne semblent pas sentir l'importance, capitale cependant, de cette partie de l'organisation pédagogique : les rapports des surintendants, le rapport du Bureau d'éducation, n'en reproduisent aucun et ne s'en occupent même pas, et dans les écoles même il est fort difficile de s'en procurer ou même d'obtenir des renseignements sur le temps consacré aux différentes branches de l'enseignement ; j'ai pu cependant en recueillir quelques-uns.

Dans les écoles américaines, les classes sont en général partagées en deux ou trois divisions, quelquefois davantage; l'une est en *récitation*, c'est-à-dire en leçon proprement dite, tandis que les autres sont en étude. Les études et les récitations alternent constamment, trop souvent peut-être, et l'on ne réunit pas assez souvent les élèves pour une leçon générale; de sorte que, dans les classes inférieures, les enfants ont certainement beaucoup trop *d'étude* pour leur âge, qui ne comporte guère de travail personnel; cet inconvénient pourrait être en partie évité, si l'on employait des moniteurs. Les élèves en récitation viennent ordinairement se grouper hors des bancs, le long du tableau noir ou du mur, de sorte que les changements de place sont d'une fréquence tout à fait étourdissante. Il y aurait là de quoi désespérer un maître français, mais les Américains y tiennent comme à un moyen de *secouer* les élèves et d'empêcher la fatigue.

Voici la répartition des branches d'enseignement dans les huit années des écoles élémentaires de Saint-Louis (correspondant aux *primary schools* et aux *grammar schools* de la plupart des villes). Les leçons marquées d'un astérisque sont les seules auxquelles assiste toute la classe.

Nombre de leçons par semaine

	1er année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année	7e année	8e année
Lecture }	20	10	5	5	5	5	3	3
Orthographe }			5	4	4	4	3	3
Écriture *	5	5	5	4	4	4	3	3
Aritméthique	5	5	6	5	5	5	5	5
Géographie			4	4	4	4	4	3
Grammaire			(à propos des lectures et de				3	3
Histoire				vive voix seulement)				3
Sciences naturelles *	1	1	1	1	1	1	1	1
Dessin *	5	4	4	3	3	3	3	3
Musique * 15^{m} par jour								
Anglais *	3	4	4	3	3	3	2	1
Allemand *	5	5	5	5	5	5	5	5
Durée des leçons	20^{m}	25	25	30	30	30	30	30

Voici l'emploi du temps *modèle* des écoles élémentaires de Philadelphie.

Première et seconde années

(4 Divisions)

Matin

9 h. à 9^{h} 10 Exercices religieux.*
9^{h} 10 à 9^{h} 20 Calcul (1re division).
9^{h} 20 à 9^{h} 30 Calcul (2e division).
9^{h} 30 à 9^{h} 40 Lecture.*
9^{h} 40 à 9^{h} 50 Anglais.*
9^{h} 50 à 10 h. *Repos et gymnastique.*
10 h. à 10^{h} 10 Calcul (3e division).
10^{h} 10 à 10^{h} 20 Calcul (4e division).
10^{h} 20 à 10^{h} 35 Écriture.
10^{h} 35 à 10^{h} 45 Dessin.*
10^{h} 45 à 11 h. *Repos.*
11 h. à 11^{h} 10 Lecture (1re division.)
11^{h} 10 à 11^{h} 20 Lecture (2e division.)
11^{h} 20 à 11^{h} 25 Chant.*

11h25 à 11h35	Lecture (3e division).
11h35 à 11h45	Lecture (4e division).
11h45 à 11h55	Leçon de choses.*
11h55 à 12h.	Sortie.

Après-midi.

2 h. à 2h10	Chant.*
2h10 à 2h25	Lecture et orthographe (1re division).
2h25 à 2h40	Lecture et orthographe (2e division).
2h40 à 2h55	Dessin.*
2h55 à 3 h.	Calcul.*
3 h. à 3h15	*Repos et gymnastique.*
3h15 à 3h30	Lecture et orthographe (3e division).
3h30 à 3h45	Lecture et orthographe (4e division).
3h45 à 3h55	Anglais.*
3h55 à 4 h.	*Sortie.*

Troisième et quatrième années.

(2 divisions).

Matin.

9 h. à 9h10	Exercices religieux.*
9h10 à 9h25	Calcul (1re division).
9h25 à 9h40	Calcul (2e division).
9h40 à 9h55	Anglais.*
9h55 à 10h5	*Gymnastique.*
10h5 à 10h25	Lecture et orthographe (1re division).
10h25 à 10h45	Lecture et orthographe (2e division).
10h45 à 11 h.	*Repos.*
11 h. à 11h15	Calcul.*
11h15 à 11h30	Orthographe.*
11h30 à 11h45	Leçons de choses.*
11h45 à 12 h.	Corrections et sortie.

Après-midi.

2 h.	à	$2^{h}10$	Chant.*
$2^{h}10$	à	$2^{h}30$	Dessin.*
$2^{h}30$	à	$2^{h}45$	Lecture (1re division).
$2^{h}45$	à	3 h.	Lecture (2e division).
3 h.	à	$3^{h}15$	*Repos et gymnastique.*
$3^{h}15$	à	$3^{h}35$	Écriture.*
$3^{h}35$	à	$3^{h}55$	Anglais.*
$3^{h}55$	à	4 h.	*Sortie.*

Voici maintenant l'emploi du temps d'une école de Providence (Rhode-Island), quatrième année :

Matin.

9 h.	à	$9^{h}8$	Exercices religieux.
$9^{h}8$	à	$9^{h}40$	Écriture.*
			Dessin * le mardi.
$9^{h}40$	à	$10^{h}30$	Arithmétique.
			Histoire le vendredi.
$10^{h}30$	à	$10^{h}45$	*Repos.*
$10^{h}45$	à	11 h.	Musique.*
			Dessin le jeudi de $10^{h}45$ à $11^{h}20$.
11 h.	à	12 h.	Anglais.*
			Histoire le lundi.

Après-midi.

2 h.	à	$2^{h}10$	Orthographe orale.*
$2^{h}10$	à	$2^{h}30$	Orthographe écrite.*
$2^{h}30$	à	$3^{h}15$	Lecture,* etc.
			Histoire le mardi et le jeudi.
$3^{h}15$	à	4 h.	Géographie et tracé des cartes.
			Dessin* le vendredi.
4 h.	à	$4^{h}5$	*Sortie.*
$4^{h}5$	à	$4^{h}30$	Punitions et travail volontaire.

MAISON D'ÉCOLE ET MOBILIER SCOLAIRE

La plus grande variété règne aux États-Unis pour les bâtiments scolaires. Dans l'Ouest, et surtout dans le Sud, on trouve encore souvent la *log-school-house*, qui ne se distingue guère des *shacks*, environnants que par sa grandeur (1). C'est un bâtiment intéressant comme souvenir historique, et il fait admirer l'énergie des pionniers, qui ont voulu avoir une école même là où il semblait impossible d'en établir; mais ce n'est rien moins qu'un modèle d'architecture scolaire. Une cabane de troncs équarris, assemblés à la hâte et recouverts de terre, avec une ouverture pour laisser entrer le jour; un tabouret pour le maître, une planche avec deux ou trois livres; une trentaine d'enfants debout ou assis par terre : voilà l'école primitive des États-Unis. Presque partout dans le Nord et l'Ouest, on l'a remplacée par la maison en planches, sorte de châlet très agréable d'aspect et très commode, mais qui a l'inconvénient d'être chaud en été et froid en hiver. Souvent, au milieu d'un assemblage de *shacks*, on aperçoit trois chalets en planches : ce sont l'église, l'auberge et l'école. La maison d'école de ce genre est le type le plus habituel des communes rurales de tout le Nord-Ouest; cependant en maint endroit on a déjà des écoles en pierre.

Dans les villes, les bâtiments scolaires sont en général très élégants, trop élégants même, car il arrive souvent qu'on sacrifie la commodité à l'apparence. Ainsi l'on aura un véritable monument pour l'école, mais le préau sera tout à fait insuffisant; ou bien la grande salle de réunion sera splendide, mais les élèves seront trop entassés dans les salles de classe.

---

(1) Il y en avait encore 76 dans le New-York, en 1882.

Les maisons d'école les plus remarquables sont probablement celles ce Boston, construites d'après les indications de M. Philbrick, l'éminent prédécesseur de M. Seaver comme surintendant de cette ville, et celles de Cleveland. Même dans ces écoles cependant, les classes, qui comprennent une cinquantaine d'élèves, sont trop nombreuses. Il est à remarquer que les Américains semblent se prononcer pour l'éclairage d'un seul côté, à gauche. Une particularité des maisons d'école américaines, c'est qu'il ne s'y trouve pas de logement pour l'instituteur : celui-ci a seulement un cabinet de travail.

Le rapport du Bureau national d'éducation signale l'insuffisance des locaux scolaires pour recevoir tous les enfants en âge de fréquenter l'école ; et il est certain que, même dans les villes qui donnent un grand soin à l'éducation, cette insuffisance est frappante. Quelquefois il a fallu refuser des élèves faute de place. Ailleurs, à Saint-Louis par exemple, les préaux sont tout à fait misérables. Il faut bien dire que la rapide croissance de la population n'est pas une condition avantageuse pour l'obtention de bons locaux. On construit une école qui suffit, et au delà, aux besoins actuels ; trois ou quatre ans après, elle est insuffisante : cependant on hésite à la remplacer ou à lui en adjoindre une autre, et cela se comprend quand on sait que ce sera peut-être à recommencer bientôt ; on aime mieux se serrer un peu.

Le mobilier scolaire est l'objet d'un soin tout particulier. Je signalerai surtout l'usage des *single desks* et du tableau noir, qui sont des traits caractéristiques de l'école américaine.

Le *single desk* est un pupitre auquel l'élève s'assoit seul, séparé de tous ses camarades, qui ne peuvent ni le déranger, ni l'aider par des moyens illicites : il cst chez lui, libre et responsable. Il suffit d'avoir dirigé une classe

pour sentir immédiatement tout ce que ce système a d'excellent, combien il facilite la surveillance et quels avantages il donne à l'élève laborieux. Son seul inconvénient est de coûter fort cher; aussi se contente-t-on souvent de pupitres doubles, qui ne présentent pas, à beaucoup près, les mêmes avantages.

Quant au tableau noir, nul ne songe à en contester l'utilité, mais c'est en Amérique seulement qu'on sait en tirer tout ce qu'il peut donner, comme on le verra dans la suite de ce rapport. Aussi les murs en sont-ils ordinairement couverts: il faut que tous les élèves qui travaillent ensemble puissent y trouver place à la fois.

Signalons encore les ardoises, qui jouent en Amérique comme en Angleterre et en Allemagne, un rôle bien plus grand que dans les écoles françaises.

Il n'y a jamais de chaire proprement dite dans les écoles américaines, mais simplement une plate-forme, un peu plus élevée que le reste de la salle, avec une table et une chaise. Cela tient à ce que le maître, au lieu d'enseigner *ex cathedra*, se mêle constamment aux élèves et les fait travailler eux-mêmes. Quelquefois même il y a simplement une chaise très haute avec un petit appui pour mettre un livre, sans table ; mais, outre que la position du maître sur cette chaise suggérerait infailliblement à des enfants français l'idée d'un oiseau sur un perchoir, il n'est pas bien commode de ne pouvoir se servir que d'un livre à la fois.

ORGANISATION FINANCIÈRE

Le revenu scolaire provient en majeure partie du fonds territorial des écoles, constitué par les lois de 1785 et 1787, décidant que la trente-sixième partie des terres publiques appartiendrait aux écoles. Dans les États fondés

depuis 1848, ce n'est pas la trente-sixième, mais la dix-huitième partie des terres qui revient au fonds scolaire, et diverses donations sont venues l'augmenter encore. Ces terres sont, du reste, inaliénables. Elles couvrent dans toute l'étendue de la Confédération une étendue de 150,000,000 d'acres, ou 75,000,000 d'hectares environ. Comme elles gagnent sans cesse en valeur, les écoles se trouvent ainsi à la tête d'un revenu pour ainsi dire inépuisable. L'administration en est laissée aux autorités locales.

A ce revenu viennent encore s'ajouter des sommes provenant des impôts sur les boissons, etc, et des taxes d'État, de comté et de *township*, qui varient beaucoup d'une localité à une autre.

Avec un pareil système, il est impossible de se faire une idée, même approximative, des revenus et des dépenses scolaires. D'après les statistiques plus ou moins incomplètes du Bureau d'éducation, le chiffre des dépenses se serait élevé, en 1882, à 91,158,039 dollars, et celui des recettes à 94,327,188 dollars. Le chiffre des recettes augmente régulièrement, mais le chiffre des dépenses a été dépassé en 1875.

C'est dans la nouvelle Angleterre et dans l'Ouest que la dépense scolaire est le plus considérable ; elle y atteint, y dépasse même 4 dollars par tête d'habitants ; au Nevada elle est, dit-on, de 5 dollars. Par contre, elle arrive à peine à 1 dollar dans les Etats du Sud.

Enfin il faut dire que des libéralités particulières, se montant à des chiffres tout à fait extraordinaires, s'exercent constamment aux États-Unis au profit des écoles publiques et privées. Il suffira de rappeler que l'ensemble des dons de M. Peabody a produit un revenu de 2,000,000 de dollars. Pendant l'année 1882, les sommes données aux écoles par des particuliers, à la connaissance du Bureau national d'éducation, s'élèvent à 7,141,363 dollars,

dont 3,522,467 pour les universités et collèges, et 1,000,000 pour les écoles supérieures des nègres.

Le traitement des instituteurs et des institutrices, très considérable dans les villes, est souvent misérable dans les campagnes, et c'est à ce fait qu'il faut attribuer en partie, comme nous l'avons dit plus haut, l'infériorité des écoles rurales. Il y a eu, sans doute, progrès à cet égard; cependant les traitements de 15 dollars par mois ne sont pas rares, et c'est un chiffre dérisoire dans un pays où un simple manœuvre en gagne 30, 40 ou davantage (1), surtout si l'on songe que l'instituteur rural n'est employé qu'une partie de l'année.

En prenant la moyenne des traitements mensuels, voici les chiffres fournis par quelques États (1882):

	Hommes.	Femmes.
Connecticut . . . . doll.	63,44	35,94
Massachusets.	102,90	34,32
Rhode-Iland.	77,44	43,53
Ohio	39,00	29,00
Illinois	46,86	37,76
Missouri.	44,00	38,00
Caroline du Sud	26,00	23.97
Virginie	29,47	25,61
Californie	79,67	64,48
Colorado.	78,50	55.15
Nevada.	101,59	76,73
Arizona	84,06	68,19
Montana.	75,74	64,20
Territoire Indien	50,00	50,00

Voici maintenant quelques chiffres donnant une idée des traitements annuels dans les villes:

(1) J'ai vu dans l'Ouest des *cow-boys* qui avaient 75 dollars et la nourriture.

Boston.

Surintendant,		4,200 dollars.
6 surintendants adjoints, chacun,		3,780 dollars.
5 instituteurs, chacun,		3,780 dollars.
3 — —		3,168 —
55 — —		2,880 —
39 — —	plus de	2,000 dollars.
100 — —	plus de	1,000 —
806 — —	plus de	456 —
1 maître de dessin,		3,000 dollars.

6 maîtres de langues vivantes (par an, pour chaque leçon par semaine), 90 dollars.

1 directeur de musique, 3,000 —

3 maîtres de musique, chacun, 2,640 —

28 maîtresses de couture, ensemble, 14,688 dollars.

En 1854, la ville de Boston, avec 22,528 élèves, dépensait 274,848 dollars, dont 198,226 en traitements; en 1883, avec 57,554 élèves, elle a dépensé 1,680,791, dont 1,180,194 en traitements.

Saint-Louis.

2 instituteurs, chacun, 2,600 dollars.

21 instituteurs et 4 institutrices, chacun, 2,000 dollars.

4 — chacun, 1,900 dollars.

4 — et 1 institutrice, chacun, 1,800 dollars.

18 — et 14 — — plus de 1,000 dollars.

45 instituteurs et 592 institutrices, chacun, plus de 500 dollars.

14 instituteurs et 216 institutrices, chacun, plus de 200 dollars.

Philadelphie.

Principal de l'école supérieure, 2,400 dollars.
— de l'école normale, 2,200 dollars.

Directeurs des écoles intermédiaires, de 1,125 à 1,500 dollars.

14 professeurs à l'école supérieure, chacun, 1,925 dollars.

2 professeurs adjoints à l'école supérieure, chacun, 1,500 dollars.

Professeurs à l'école normale, de 675 à 1,400 dollars.

Directeurs et directrices d'écoles élémentaires, de 370 à 1,550 dollars.

Institutrices adjointes, de 320 à 470 dollars.

La ville de Philadelphie a dépensé, en 1882, pour l'instruction publique, 1,529,158 dollars, dont 1,099,033 pour le paiement du personnel.

CHAPITRE III

Éducation commune des deux sexes.

L'éducation commune des garçons et des filles est peut-être ce qui frappe le plus un observateur européen aux États-Unis. Ce n'est pas qu'il n'existe pas d'écoles mixtes en Europe, puisque nous en avons un certain nombre même en France. Mais, tandis que chez nous l'école mixte est considérée comme un pis-aller, toléré seulement lorsque l'insuffisance du personnel rend tout autre système impossible, en Amérique elle est admise, reconnue, préférée par la majorité des hommes éclairés ; les écoles mixtes augmentent en nombre, se développent, envahissent peu à peu toutes les parties du territoire; avant longtemps les écoles où les garçons et les filles sont séparés n'existeront plus aux États-Unis qu'à l'état d'exception. En ce moment tous les systèmes, tous les intermédiaires se rencontrent, depuis la séparation absolue, telle qu'elle existe en France, jusqu'à la coéducation complète à tous les degrés, avec la plus entière liberté d'allures. Aussi serait-il facile de faire sur ce sujet une étude approfondie et des plus intéressantes, d'autant plus qu'il est constamment traité et discuté de la manière la plus sérieuse par les Américains. Nous devrons nous borner à indiquer ici les principaux éléments d'un pareil travail.

C'est par l'école élémentaire que l'éducation commune a commencé en Amérique, et c'est là qu'elle est le plus universellement en usage; c'est bien là en effet qu'elle peut

présenter le moins d'inconvénients. Les études à cet âge sont à peu près les mêmes pour les deux sexes : les filles comme les garçons ont besoin d'apprendre à lire, à écrire et à compter, un peu de grammaire, d'histoire et de géographie (1). Quant aux inconvénients qu'il peut y avoir à laisser les deux sexes se mêler librement, il faut avouer que ce n'est guère non plus entre 7 et 13 ans qu'ils se produisent. Sans doute, bien des parents, dans une société moins démocratique, pourraient trouver mauvais que leurs filles se lient avec les garçons du voisinage; mais, au fond, c'est plutôt l'inégalité de condition ou d'éducation que la différence de sexe qui exciterait leurs défiances. En tout cas, il y a unanimité presque absolue sur ce sujet en Amérique. Dans les villes à tendances conservatrices, comme New-York, Boston ou Philadelphie, il y a bien encore un certain nombre d'écoles élémentaires où les sexes sont séparés, mais ce sont toujours des écoles de fondation ancienne, toutes celles qui sont d'origine récente sont mixtes. Dans l'Ouest il n'y en a pas d'autres.

A mesure que les enfants avancent en âge, la question se complique, et les partisans de la coéducation rencontrent plus d'adversaires, même en Amérique. Cependant le nombre des écoles mixtes va toujours en grandissant, non seulement pour les écoles intermédiaires, mais même pour les écoles supérieures. Et, chose singulière, les objections que soulève ce système ne sont pas, en général, celles qu'on y ferait en France; au contraire, ce sont les conditions morales qu'on invoque pour le défendre.

(1) M. Buisson, dans son rapport, se plaint que l'enseignement de la couture est négligé en Amérique. C'est une objection sérieuse; mais l'introduction dans l'école de l'enseignement des arts manuels la fera sans doute disparaître, car il est naturel que les filles apprennent à coudre, tandis que les garçons apprennent à forger ou à travailler le bois.

C'est qu'en Amérique comme ailleurs, l'école est toujours plus ou moins l'image de la société. Or deux choses, plus que toutes les autres peut-être, distinguent la société américaine de la société française, on peut même dire européenne : ce sont les rapports de l'homme et de la femme, et la manière dont chacun est tenu de se défendre et de se protéger soi-même.

La liberté dont jouissent les femmes et surtout les jeunes filles américaines a passé en proverbe, et le fait est qu'elle nous paraît merveilleuse. La jeune Américaine sort seule, voyage seule, se lie avec qui elle veut; elle ne se trouve pas plus embarrassée avec des jeunes gens qu'avec des jeunes filles. Mais ce qui est peut-être plus remarquable encore, c'est le respect dont elle est toujours entourée. Partout où elle va, elle est traitée avec tous les égards possibles; en chemin de fer, au théâtre, partout, il n'est pas d'homme qui ne se dérange pour lui donner la meilleure place, et cela simplement, comme une chose du savoir-vivre le plus élémentaire; et malheur à l'insolent qui oserait lui manquer de respect !

Chose étrange, ces habitudes sont les mêmes dans les parties du territoire où les mœurs ne sont rien moins qu'exemplaires. Un officier américain qui avait vécu longtemps à la Nouvelle-Orléans, le capitaine Hayes, me faisait un jour un triste tableau de l'état moral de cette ville, dont la population a été corrompue par le climat, l'esclavage et le mélange des races. « Cependant, me dit-il, une jeune fille peut sortir seule à toute heure du jour ou de la nuit, personne ne se permettra la moindre inconvenance à son égard. — Comment est-ce possible, » demandai-je, « avec les mœurs dont vous me parliez ? — Ce ne sont pas les mauvaises intentions qui manqueraient à bien des gens, » répondit-il ; « mais ils savent bien que, s'ils les mettaient à exécution, le premier venu se croirait le droit de leur brûler la cervelle ».

D'ailleurs, l'éducation américaine, au point de vue de la préservation morale de l'enfant, suit une méthode tout à fait opposée à la nôtre. Tout l'art que nous employons à éviter les tentations aux enfants des deux sexes, elle le dépense à les rendre capables d'y résister. Notre éducation ne leur inspire aucune confiance. « Vous avez beau faire », disent-ils, « vous ne pouvez éviter absolument les occasions de mal faire; et vos enfants s'y trouvent d'autant plus en danger qu'ils y ont été moins préparés. Et puis, il faudra bien, un jour ou l'autre, qu'ils cessent d'être gardés à vue. Ces jeunes gens qui sortent du collège, ces jeunes filles émancipées tout à coup par le mariage, comment seront-ils trempés pour les luttes de la vie? Ne vaut-il pas mieux les y préparer en leur donnant, aussitôt que possible, une grande indépendance, et en l'augmentant à mesure qn'ils grandissent, de façon à ce qu'ils arrivent insensiblement à être des hommes? »

Nous aurons à revenir sur cette foi passionnée dans la liberté sans bornes qui est le trait le plus caractéristique de l'éducation comme de la société américaine. Pour la question qui nous occupe en ce moment, on comprend tout de suite l'importance qu'elle prend. Un moment viendra où les jeunes gens et les jeunes filles se rencontreront dans la vie; ce moment pourra ne pas être sans dangers. Eh bien, qu'on les y prépare tout de suite, tandis qu'ils sont encore à l'école, qu'il est possible de les surveiller et de les diriger. Comme ils ont toujours été ensemble, il n'y a rien là qui leur paraisse étrange; au contraire, c'est en les séparant à un âge donné qu'on risquerait d'éveiller chez eux des idées malsaines. Et comme les deux sexes y gagneront en tenue, en naturel, en sérieux! Comme on aura moins de grossièreté et de brutalité chez les garçons, moins de faux sentiment et d'idées ridicules chez les filles!

Si ce n'était là qu'une vue théorique, il serait permis

d'élever des doutes sur la question; mais c'est bien plutôt l'effet d'une expérience déjà longue et répétée sous bien des formes. Tous les directeurs d'écoles mixtes, tous les professeurs, tous les surintendants que j'ai consultés m'ont donné les mêmes réponses, et m'ont vanté les effets moralisateurs du mélange des sexes. Pour eux, le mot de Jean-Paul est toujours vrai : « La meilleure garantie de la bonne conduite dans une école, c'est l'éducation commune des deux sexes : deux garçons préserveront douze filles, et vice versa. »

« Aux États-Unis, l'école populaire est et a toujours été l'école mixte, où les garçons et les filles vont ensemble; c'est la seule école que connaissent les trois quarts de la population. Dans les campagnes, les élèves sont frères et sœurs, cousins ou voisins; les influences bienfaisantes de la famille se continuent à l'école; les élèves plus forts ou plus âgés protégent et conseillent ceux qui sont plus jeunes ou plus faibles. Sous ce régime simple et salutaire, les garçons deviennent moins rudes et moins grossiers, les filles acquièrent plus de courage et de franchise. Les jeunes gens vont à l'école de 5 ou 6 ans jusqu'à 16 ans au moins, moment où commencent les devoirs de la vie active. Ainsi, simplement et naturellement, les enfants de ce pays deviennent des hommes et des femmes qui se connaissent mieux et se respectent plus que ne paraissent le faire ceux des autres pays. La morale publique et privée est des plus satisfaisantes dans les campagnes des États-Unis (1). »

En France, il y aurait contre l'éducation mixte des élèves d'un certain âge une objection sans réplique : ces jeunes gens, ces jeunes filles, qui se rencontrent si librement, vont se lier, l'amour ne tardera pas à naître, et des mariages s'ensuivront.

En Amérique, cette conséquence semble également iné-

(1) *Circulars of Education*, 1883.

vitable ; mais, loin de paraître mauvaise, on s'en applaudit. Se fiancer à l'école, où l'on a mille moyens de se juger, où l'on se voit constamment et pendant longtemps, où l'on s'occupe en commun de choses sérieuses, quel plus sûr moyen d'éviter, dans cette grave matière, la précipitation, l'entraînement passager, et mille autres causes qui contribuent à faire les unions malheureuses ? « Oui, » s'écriait le colonel H. Sprague dans un discours prononcé à la fondation d'un collège mixte, « oui, des attachements naîtront, du moins *je l'espère bien;* dans quelles conditions pourrait-il s'en former qui fussent plus favorables ? ». — « Ce qu'il faut se demander, » dit le docteur Fairchild, « c'est si ces liaisons, si les engagements mutuels qui les suivent, pourraient être contractés dans des circonstances offrant plus de chances de choix réfléchi et par conséquent de bonheur dans le mariage. »

La partie la plus curieuse du dossier de l'éducation mixte, ce sont les compositions d'élèves traitant ce sujet. Car les Américains, toujours partisans de la liberté de parler, n'hésitent pas à consulter les intéressés sur toutes les questions pédagogiques discutées : on ne suit pas toujours leur avis, mais on pense que leur opinion a du moins une grande valeur, par cela seul qu'ils envisagent la question à un autre point de vue que leurs maîtres. Aussi n'y a-t-il guère d'école normale ni d'école supérieure où le sujet de la coéducation n'ait été traité. Il y a presque unanimité en faveur du système américain, ce qui n'est du reste pas surprenant ; mais les raisons données sont très sérieuses, beaucoup plus que celles fournies par les rares compositions qui soutiennent l'opinion contraire. Il est surtout curieux de voir combien naturelle paraît à ces jeunes gens l'idée, qui semblerait si choquante en France, d'un engagement entre deux élèves d'une même école. « Si les études et les autres devoirs

scolaires n'en souffrent pas, dit une composition de jeune fille, ne vaut-il pas mieux qu'un jeune homme et une jeune fille forment un attachement l'un pour l'autre sous l'influence salutaire de la règle de l'école, où ils s'efforcent tous deux d'atteindre un noble but, le développement de leurs facultés intellectuelles, la pureté de l'âme? Préférez-vous qu'ils forment cet attachement au milieu des lumières éblouissantes et des parfums enivrants de la salle de bal (1)? »

Au point de vue moral, on peut donc dire que la question est tranchée aux États-Unis. Quelques personnes, il est vrai, élèvent encore des doutes; mais c'est presque uniquement dans le Sud ou dans les États limitrophes, à Saint-Louis, à Baltimore, où l'esclavage a laissé des traces en relâchant les mœurs. On a beauconp parlé d'un mémoire de M. Hosmer, de l'université du Missouri, cité par M. Buisson, qui raconte un certain nombre de faits répréhensibles, en partie reproduits par M. Paul Janet dans la *Revue des deux mondes*. Mais, outre que l'ouvrage est déjà ancien (1874) et que le Missouri était un État à esclaves, il faut bien avouer que les faits racontés par M. Hosmer n'ont rien de bien terrible et qu'on en trouverait facilement l'équivalent dans tous les pays. Nul ne prétend que les garçons et les filles deviennent des anges lorsqu'ils sont réunis, et avec tous les systèmes il y aura toujours des dangers à redouter. Il s'agit seulement de savoir s'il y en a plus ou moins en élevant les enfants en commun. Les Américains pensent qu'il y en a moins.

Mais il est une autre difficulté qui se présente, celle-là d'un ordre purement intellectuel : convient-il que les études soient identiques pour les deux sexes? et, si

(1) *Devoirs d'écoliers américains*, recueillis par M. Buisson, p. 439.

la question est résolue affirmativement, ces études gagneront-elles à être faites en commun? La seconde question ne paraît pas douteuse, car les élèves exerceront certainement les uns sur les autres une heureuse influence en se stimulant et en s'encourageant mutuellement; mais sur la première on pourrait faire bien des réserves. Non pas que l'esprit d'une jeune fille soit moins capable que celui d'un jeune homme d'apprendre le grec ou les mathématiques; l'expérience est faite là-dessus aux États-Unis, et elle est parfaitement concluante. Mais il est bien permis de se demander si ces études sont bien celles qui sont le plus propres à préparer une jeune fille à l'accomplissement de ses devoirs de femme: la direction d'un ménage et l'éducation des enfants.

A vrai dire, les éducateurs américains n'oseraient le soutenir; mais ce n'est pas à ce point de vue qu'ils envisagent la chose. « Il ne s'agit pas », disent-ils, « de savoir si une femme fait bien d'étudier tout ce qu'étudient les hommes; elle a le droit de le faire, cela nous suffit; nous lui ouvrons l'école, à elle de voir si elle veut y entrer, cela ne nous regarde pas. *Il s'agit de son droit, et non de son goût.*

Il y a dans ce respect du droit individuel quelque chose de caractéristique et d'éminemment honorable. C'est ce sentiment qui fait ouvrir à un garçon, désireux d'acquérir un genre particulier d'iustruction et ne trouvant pas à sa portée d'établissement qui la lui donne, les portes d'une école de jeunes filles, et *vice versa (1)*. Mais on ne peut pas dire que la question des écoles mixtes soit tout à fait tranchée par là. Que la jeune fille puisse faire les mêmes études que le jeune homme, c'est bien; mais qu'elle y soit obligée, non. Or n'y est-elle pas obligée, en une certaine mesure, lorsque le latin ou la trigonométrie figurent,

(1) C'est un fait dont il y a des exemples très nombreux.

par exemple, au nombre des matières obligatoires de l'école, et qu'elle n'a pas à sa portée d'école publique où il en soit autrement ? Peut-être la meilleure solution serait-elle d'avoir dans les écoles mixtes un certain nombre de cours pour lesquels les sexes seraient séparés, de manière à donner à chacun l'instruction qui lui convient le mieux.

En tout cas, cette difficulté ne paraît pas beaucoup préoccuper les Américains ; mais il en est un certain nombre qui se demandent avec inquiétude si la santé des jeunes filles ne souffre pas de la nécessité où elles se trouvent de lutter avec les garçons. Elles parviennent, il est vrai, à égaler, souvent à surpasser ces derniers dans leur travail ; mais n'est-ce pas par l'effet d'un excès d'application, d'une excitation nerveuse et malsaine, qui produira plus tard de déplorables effets? Et ne faut-il pas attribuer à cette cause la détérioration de la santé des femmes américaines? Telles sont les questions posées, il y a quelques années, par le docteur Clarke, et reprises par bon nombre d'éducateurs distingués. M. Teuteberg, surintendant adjoint de Saint-Louis, m'a déclaré qu'il serait partisan du système de la coéducation pour une foule de raisons, mais que la question physiologique le décidait à prendre parti contre. M. William Mather, membre de la Commission royale d'éducation de la Grande-Bretagne, qui se trouvait à Saint-Louis en même temps que moi, se montrait particulièrement frappé du contraste entre l'apparence pâle, chétive et maladive *(pale, pincht, and puny)* des jeunes Américaines et la santé robuste des jeunes Anglaises ; et il attribuait en bonne partie cette différence à l'éducation.

J'avoue ne pas croire que l'excès de travail soit la cause principale de la triste santé des femmes aux Etats-Unis. Si les enfants, les jeunes gens américains travaillent trop, que sera-ce chez nous ? Il ne faut pas oublier qu'à l'école élémentaire, à l'école de grammaire, et souvent à l'école su-

périeure, presque aucun travail ne peut être *imposé* en dehors des cinq heures passées en classe; et le travail facultatif n'est jamais bien considérable. A l'école normale, on demande un peu de travail en dehors, mais d'une manière qui n'a rien d'abusif. A Saint-Louis, par exemple, en dehors des cinq heures d'école (qui comprennent 40 minutes données au travail personnel), les élèves doivent travailler une heure et demie ou deux heures chez elles; et, pour éviter tout excès de travail, on les prie de noter elles-mêmes le temps qu'elles y passent (1); si ce temps est trop long, on en fait l'observation aux professeurs. On conviendra qu'il n'y a pas là de quoi fatiguer des jeunes filles bien portantes, surtout si on défalque des cinq heures de classe dix minutes données à la gymnastique, et si on remarque que quelques parties du programme, comme le dessin, ne demandent pas un trop grand déploiement d'activité intellectuelle.

Cependant il doit bien y avoir quelque chose de vrai dans les plaintes formulées à cet égard, puisque M. Soldan, principal de cette même école normale de Saint-Louis, m'affirmait qu'il y avait eu une amélioration sensible dans l'état sanitaire de ses élèves depuis qu'il avait pris l'habitude de régler et au besoin de réduire la durée du travail à domicile. Mais ce qu'il faut en conclure, ce n'est pas que la jeune Américaine travaille trop, mais plutôt qu'il y a dans son genre de vie quelque chose qui la rend incapable d'un travail assidu. Nous remarquerons, en effet, qu'elle mène de front avec ses études, non seulement les soins du ménage dont elle s'occupe avec un louable empressement (2), mais encore la vie mondaine,

(1) On s'en rapporte à leur simple déclaration, comme toujours en Amérique.

(2) C'est ordinairement la fille aînée, plutôt que la mère, qui dirige le ménage, tient les comptes, préside aux repas, reçoit les étrangers, etc.

théâtres, bals, concerts, qui tient une grande place dans son existence et ne peut pas ne pas nuire soit à son travail, soit à sa santé. Ajoutez à cela qu'elle ne prend presque pas d'exercice, qu'elle ne va jamais à pied et ne sort pas assez à l'air libre; ajoutez surtout un système d'alimentation aussi anti-hygiénique que possible, où dominent les pâtisseries, les sucreries, le café et les boissons glacées, et qui a pour effet de causer d'innombrables maux d'estomac et de dents; et vous comprendrez sans peine que la santé des femmes américaines se détériore et qu'elles aient peine à suivre sans fatigue le cours des études. Ce qu'il faudrait, ce n'est donc pas réduire les heures de travail; c'est réduire quelque peu les occupations mondaines, développer l'habitude des exercices physiques et réformer complètement le régime d'alimentation.

Pour en revenir aux écoles mixtes, et quelle que soit la valeur des objections qui viennent d'être présentées, elles n'ont pas paru suffisantes aux Américains. Au contraire, l'éducation commune pénètre peu à peu dans l'enseignement secondaire, dans les collèges (1), dans les universités, dans les écoles normales. Au collège de Swarthmore, par exemple, près de 300 jeunes gens des deux sexes sont réunis sous le régime de la plus absolue liberté; ils sont ensemble aux études, ensemble aux récréations, ensemble aux repas: c'est une grande famille, et rien ne ressemble moins à un internat européen. Dans nombre d'universités, telles que la grande université du Michigan, qui compte 1,500 étudiants, on a adopté un

(1) Le nom de *collège* est donné en général aux établissements d'enseignement secondaire supérieur; ils correspondent à peu près aux classes supérieures de nos lycées. Les classes élémentaires sont remplacées par des écoles spéciales appelées *académies*.

système analogue : ce ne sont pas des internats, mais les jeunes gens logent où ils veulent dans la ville, prennent leurs repas en commun dans des *boarding houses* ou des familles, jouissent, sous leur responsabilité personnelle, de la plus entière liberté (1). Partout on s'accorde à attribuer de bons effets à ce genre d'éducation. « En ce moment où la discussion du sujet de la coéducation a été si généralement renouvelée, » dit le dernier rapport du collège de Swarthmore, « les membres du conseil d'administration croient de leur devoir de dire que leur confiance en ce système non seulement n'a pas été ébranlée, mais a été très fortifiée par notre expérience de treize ans. Nous ne voyons aucune raison pour séparer les élèves en classe, pensant que l'instruction qui ne conviendrait pas aux deux sexes réunis ne conviendrait ni à l'un ni à l'autre. Et nous trouvons que le libre mélange des deux sexes dans le même établissement scolaire (2), avec les restrictions nécessaires et sous une sage surveillance, exerce la plus heureuse influence. » Il est bon d'ajouter toutefois que les personnes les plus sérieuses pensent qu'il y aurait de graves inconvénients, dans un internat mixte, à augmenter outre mesure le nombre des élèves.

---

(1) « Si, au premier abord, » dit M. Buisson, « cette liberté semble périlleuse, il ne faut pas perdre de vue que, dans toutes les questions qui touchent à l'honneur des femmes, la loi et les mœurs américaines sont d'accord pour les protéger : le séducteur n'a d'autre choix que d'épouser la femme qu'il a séduite ou d'expier sa faute par la prison et par d'énormes amendes. » Ajoutons que, le plus souvent, ce choix ne lui est même pas laissé, le *Juge Lynch* se chargeant de faire justice avant l'intervention de la justice régulière.

Le jeune homme qui a simplement promis à une jeune fille de l'épouser est tenu de le faire ou de payer une amende considérable.

(2) *College home*. Ce mot intraduisible indique bien l'idée américaine de faire de l'école un véritable *chez soi*, une seconde famille.

Le régime de l'école mixte a également pris faveur, depuis une douzaine d'années, pour les écoles normales. La plupart des villes n'ont d'écoles normales que pour les filles ; une ou deux seulement, comme Milwaukee, y admettent les garçons. Mais les écoles normales, beaucoup plus nombreuses, qui sont entretenues par les États ou les comtés, ou encore par des sociétés particulières, sont presque toutes mixtes, surtout dans l'Ouest, et l'on y trouve moins d'inconvénients que partout ailleurs. Il ne peut plus être question, en effet, de différences à établir dans les cours, puisque étudiants et étudiantes se destinent à la même carrière ; et, au point de vue moral, on pense qu'un jeune homme ou une jeune fille qui ne seraient pas capables de se garder suffisamment, sous un régime de pleine liberté, ne seraient pas en état de prendre bientôt la direction d'une école : avant de songer à diriger les autres, il faut qu'ils sachent se diriger eux-mêmes. Aussi ces établissements où une partie des élèves sont ordinairement des internes, tandis que les autres se logent à leur convenance dans la ville ou dans ses environs, et où des jeunes gens sortant de l'école populaire se rencontrent avec des instituteurs de trente ou quarante ans qui viennent y compléter les enseignements de leur expérience, appliquent-ils le plus souvent d'une manière absolue le régime de la liberté et de la responsabilité individuelles. Il ne paraît pas qu'on ait à s'en plaindre.

Voilà où en est actuellement le système de l'éducation mixte en Amérique. Parti de l'école élémentaire, il a envahi peu à peu tout l'ensemble de l'enseignement : il se développe sans concurrence dans l'Ouest, et l'emporte de plus en plus même dans les États les plus conservateurs du Nord-Est. Dans peu d'années, si le mouvement continue, il sera seul en vigueur aux États-Unis. En 1883, le Bureau national d'éducation a publié un travail de statistique dans

lequel était donnée l'opinion de 350 villes importantes des États-Unis sur l'éducation commune. 321 pratiquaient la coéducation, et 285 se prononçaient énergiquement en faveur de ce système, tandis que 37 réservaient leur opinion. Sur les 19 villes où la séparation totale ou partielle était en vigueur, 12 la préféraient absolument, tandis que les 7 autres semblaient rester neutres. Les raisons données par les bureaux favorables à la coéducation étaient plus ou moins les mêmes : 158 la regardaient comme avantageuse moralement, 101 comme économique, 78 comme commode, 59 comme naturelle, 14 comme impartiale; 81 la conservaient simplement comme traditionnelle.

Il est encore bien tôt pour porter un jugement complet sur l'influence de la coéducation sur le caractère et les mœurs du peuple américain. Toutefois il semble que jusqu'ici cette influence ait été des plus heureuses. Le jeune homme y a gagné en moralité, en générosité, en douceur; il y a appris ce respect chevaleresque des femmes, et, en général, des faibles, qui caractérise l'Américain de toutes les conditions et se retrouve chez les populations les plus grossières du Far-West; les jeunes filles y ont pris plus de sérieux, de sang-froid, de raison, sans rien y perdre, au contraire, en retenue et en modestie. Il est bon d'insister sur ce point, parce qu'en Europe on est porté à croire le contraire : la jeune Américaine, très libre à la vérité de langage et de manières, habituée à dire ce qu'elle pense et à faire ce qu'elle veut, n'en est pas moins, en général, d'un sérieux et d'une bonne tenue irréprochables, aimant le plaisir, mais aimant aussi le travail, capable de se garder et de se défendre elle-même dans toutes les circonstances, peu disposée à abuser de l'incroyable latitude que lui laissent la loi et les mœurs (1).

(1) A New-York, une jeune fille peut se marier à 14 ans sans le

Et les mêmes qualités, transformées, se retrouvent chez la femme; quoi qu'on puisse en penser, les *bas-bleus* sont rares en Amérique, même parmi les personnes qui réclament l'égalité des droits politiques pour les deux sexes. Selon toute apparence, c'est même la femme qui a le plus gagné à la coéducation; car on pourrait peut-être attribuer à l'influence de l'école mixte la tendance de beaucoup de jeunes gens à être efféminés au point de vue physique, tandis qu'il serait difficile de dire ce qu'y ont perdu les jeunes filles (1).

---

consentement de ses parents. Un père de famille américain me disait : « Si ma fille m'apprenait qu'elle est fiancée, je lui dirais : C'est bien; et avec qui? »

(1) Il est difficile de comparer les Américains aux Français, dont ils sont trop séparés par la race, la religion et les mœurs. On a les éléments d'un jugement plus sûr en les comparant aux Anglais. C'est à ce point de vue qu'on peut reprocher aux jeunes gens américains d'être efféminés. Quant aux jeunes filles, nous croyons qu'elles ne perdront rien à la comparaison.

Il est toujours bien entendu qu'il s'agit du peuple américain chez lui, surtout dans les petites villes, et non des quelques habitants de New-York que nous voyons à Paris.

CHAPITRE IV

Écoles enfantines.

KINDERGARTEN

L'école primaire proprement dite ne s'ouvre en général, aux États-Unis, que pour les enfants au-dessus de six, quelquefois de sept ans. Au-dessous de cet âge, les enfants peuvent recevoir les premiers éléments de l'instruction dans des espèces de salle d'asile ou d'écoles enfantines, les *infant schools* et les *Kindergärten*. Ces derniers établissements, organisés d'après la méthode de Frœbel, ont pris un grand développement depuis quelques années. Introduits au Massachusets, en 1869, par Miss Peabody et Mrs Horace Mann, ils se sont rapidement répandus dans l'Ouest, sous l'influence de l'immigration allemande. Ils ne reçoivent, ils ne recevront probablement jamais qu'une minorité des enfants, parce qu'en Amérique plus que chez nous, partout où cela peut se faire, c'est la mère qui est la première institutrice; néanmoins, dans les quartiers pauvres des grandes villes, ils sont appelés à jouer un rôle très important.

La plupart des *Kindergärten* américains sont dus à l'initiative privée, surtout aux efforts de la *Société pour l'extension des kindergärten publics*, organisée en 1878 à San-Francisco par les soins de M. Adler. Cependant quelques villes ont suivi l'exemple donné dès 1871 par Saint-Louis, en rattachant les *Kindergärten* aux écoles

publiques. Malgré l'opposition très générale des instituteurs, qui regardent le plus souvent l'instruction donnée dans ces établissements comme tout à fait illusoire, ils prennent une extension de plus en plus rapide, comme le prouve la statistique, probablement incomplète, du Bureau d'éducation :

	1873	1875	1877	1878	1879	1880	1881	1882
École . . .	42	95	129	159	195	232	273	348
Maîtresses .	73	216	336	376	452	524	676	814
Enfants. . .	1252	2809	3931	4797	7554	8871	14107	16916

Là même où le *Kindergärten* fait partie de l'école publique, on se plaint que la transition de l'école enfantine à l'école primaire ne soit pas suffisamment ménagée : on sent trop qu'il y a là deux méthodes d'enseignement différentes, non un développement naturel et harmonieux d'un même système.

Néanmoins il n'y a guère de partie de l'enseignement dont les surintendants apprécient mieux les bienfaits. Ils pensent, en général, que ces écoles enfantines finiront par se faire accepter partout. M. Long, surintendant des écoles de Saint-Louis, qui a pu les observer mieux que personne, s'en montre tout particulièrement satisfait. Quant aux maîtresses, leurs témoignages sont absolument unanimes à attribuer au *Kindergärten* la plus heureuse influence sur le développement physique, intellectuel et moral de l'enfant.

On connaît les caractères distinctifs de la méthode Frœbel, qui s'efforce surtout d'instruire les enfants en les amusant : c'est ce système qui a été introduit en Amérique et qui s'y maintient avec quelques modifications. Un petit nombre d'enfants, 25 au plus, sont placés sous la surveillance d'une ou de deux maîtresses ; il y a dans la salle un piano et tout un attirail de cubes, de papiers de

couleur, etc. Les exercices sont des plus variés, mais toujours très enfantins: tantôt on bâtit des maisons ou on forme des figures avec les cubes, tantôt on découpe des papiers de couleur, tantôt on dessine; le plus souvent ce sont les enfants eux-mêmes qui choisissent leur exercice. Pendant la saison des fleurs, on montre des plantes en expliquant le nom et la fonction de leurs différentes parties. Parfois on apprend à compter et même à faire des additions. Tous les trois quarts d'heure, au plus, on interrompt la leçon pour exécuter une ronde en chantant avec accompagnement de piano, et en exprimant par des gestes les différentes actions dont parle la chanson. En somme, tout participe à la nature du jeu.

Qu'apprennent les enfants à ce système ? « Rien du tout, » répondent les instituteurs. « Beaucoup de choses très utiles, » disent à leur tour les surintendants. « A l'âge de quatre ou cinq ans, il ne peut être question d'instruction proprement dite; au contraire, il faut écarter avec soin tout ce qui aurait un caractère didactique; mais ce serait une grave erreur que de négliger le développement de l'intelligence. L'enfant ne s'instruit pas ou ne s'instruit guère, mais il se prépare à s'instruire. N'est-ce donc rien que de lui enseigner à voir correctement, à écouter, à savoir s'exprimer, à se servir de ses mains?

Les surintendants ont si bien compris l'inconvénient qu'il y aurait à charger prématurément l'esprit des enfants, qu'ils reprochent souvent aux maîtresses des *Kindergärten* de n'être pas assez simples dans leur manière d'agir avec eux. Il est difficile, en effet, d'échapper à la tentation de faire briller les élèves en leur enseignant des choses qui ne sont pas, en réalité, de leur âge, mais auxquelles la nouveauté leur fait momentanément prendre goût; il y a là un grand danger qu'il convient d'éviter avec soin. M. Teuteberg, de Saint-Louis, blâ-

mait vivement une maîtresse d'avoir appris à ses enfants le sens des mots *horizontal* et *vertical*; et il terminait en disant : « N'employez jamais, avec des enfants de cet âge, de mots de plus de deux syllabes; et autant que possible, contentez-vous de ceux d'une syllabe. »

Le rapport annuel du Bureau d'éducation, très favorable aux *Kindergärten*, conclut en citant ces paroles d'un conférencier anglais: « Ce que le *Kindergärten* peut montrer, ce sont des enfants heureux, bien portants, aimables; pas des enfants instruits, sous aucun rapport, par des prodiges de précocité, mais simplement des enfants dans leur état normal. Le *Kindergärten* rejette la lecture, l'écriture, le calcul, l'orthographe; mais les enfants bâtissent, tressent, plient, modèlent, chantent, gesticulent; bref, *en jouant*, ils apprennent à travailler, à construire, à inventer, à raconter et à parler correctement, et, ce qui est bien plus important, à s'aimer les uns les autres et à s'entr'aider. N'oublions pas une chose qu'ils y apprennent certainement et qui résume tout: ils apprennent à jouer ensemble, science de la plus grande importance morale pour les enfants de tous les âges. »

Comme il est nécessaire que les maîtresses qui dirigent les *Kindergärten* soient des personnes expérimentées, on a établi des cours normaux pour les former; on a même proposé d'introduire ce genre d'instruction dans les écoles normales proprement dites. L'Etat de Wisconsin a annexé un *Kindergärten* à l'école normale d'Oshkosh en 1879, et l'expérience a donné de si bons résultats qu'en 1881 on en a établi un autre pour l'école de Platteville.

PRIMARY SCHOOL

Là où les *Kindergärten* n'ont pas été introduits, il y est suppléé dans une certaine mesure par les premiers degrés de

la *primary school* ou école élémentaire; alors l'âge d'admission est 5 ans, quelquefois 4 ans. C'est surtout à Boston, grâce aux efforts de M. Philbrick, que les écoles élémentaires ont été organisées de façon à laisser une assez large place à l'éducation du premier âge. Le système en vigueur se rapproche sous plus d'un rapport de celui des *Kindergärten*, une grande place y est faite aux leçons de choses, pour lesquelles les Américains ont certainement un génie tout particulier, surtout aux leçons de choses se rapportant à l'histoire naturelle.

Le système qui consiste à unir l'école enfantine à l'école élémentaire a cet avantage que les deux parties de l'instruction se trouvent mieux liées qu'avec le système des *Kindergärten*. En revanche, dans presque tous les cas, on tombe dans l'inconvénient de surcharger la mémoire et l'intelligence de l'enfant en lui enseignant des choses qui ne sont pas à sa portée. A côté des leçons de choses et autres études qui conviennent bien aux jeunes intelligences, l'école élémentaire enseigne, dès le premier degré, « les trois R » (1) ; l'on arrive ainsi à un résultat immédiat plus positif, mais l'esprit se développe moins.

Quels que soient, du reste, les avantages respectifs des deux systèmes, il ne paraît pas probable que le *Kindergärten* arrive de sitôt à dominer exclusivement dans l'Est; mais dans l'Ouest, et partout où la population allemande est nombreuse, il se développe de plus en plus et tend évidemment à faire partie du système national d'éducation.

---

(1) *Reading, 'riting, and reckoning* (la lecture, l'écriture et le calcul).

CHAPITRE V

Lecture.

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

L'ancienne *méthode alphabétique*, d'après laquelle on enseigne d'abord les lettres avec leurs noms, puis les syllabes, puis les mots, est absolument tombée en désuétude en Amérique; je ne l'ai jamais vu employer. On m'a cité *une* école de New-York qui en faisait encore usage, mais c'était une école secondaire très inférieure. Dans les écoles publiques, nul ne songe plus à s'en servir.

Cette méthode a été remplacée par plusieurs autres, et il s'en faut que l'accord soit fait en cette matière. On a d'abord essayé de la *méthode phonique*, déjà recommandée en France par Port-Royal, employée aujourd'hui dans nos meilleures écoles et d'un usage universel en Allemagne. D'après cette méthode, les lettres sont désignées par leurs *sons*, et non plus par leurs noms, c'est-à-dire que *k* et *q* s'appellent *ke*, etc. Les lettres composées sont traitées comme des lettres simples : *ch* est une lettre qui s'appelle *che*, etc.

Le grand avantage de ce système saute aux yeux : il est évident qu'un enfant qui lit le mot anglais *cat* (chat) pourra plus facilement en deviner ou tout au moins en retenir la prononciation, s'il a épelé *ke-a-te*, que s'il a épelé *si-é-ti;* car il n'a qu'à prononcer les lettres vite pour arriver au son du mot entier. Mais en français, et

encore plus en anglais, les anomalies de l'orthographe d'usage rendent difficile l'application de la méthode phonique : car, si l'on enseigne à un enfant, par exemple, à appeler *ke* la lettre *c*, comment lira-t-il le mot *city*, qui se prononce *siti?* Aussi beaucoup d'éducateurs américains se sont-ils prononcés de préférence en faveur d'un système assez employé en Angleterre, et qui existe aussi en France, la *word-method.*

La *word-method* a pour principe d'enseigner aux enfants à lire, dès le commencement, un certain nombre de mots usuels ; plus tard on les décompose en leurs éléments. Plus que toute autre, cette méthode a besoin de l'enseignement par les yeux : elle devait nécessairement plaire aux Américains, qui ont si merveilleusement développé cette branche de la pédagogie.

Voici comment s'y prend une institutrice pour apprendre à lire par la *word-method.* Elle dessine au tableau noir un chat ; elle demande aux élèves ce que c'est. *A cat*, répondent-ils. La maîtresse écrit dessous le mot *cat.* Elle le prononce et le fait répéter aux élèves. Puis elle leur parle du chat, de sa nature, de ses habitudes ; et de temps en temps elle ajoute un ou deux mots au tableau : *It is a cat* (c'est un chat), ou : *I see a cat* (je vois un chat). Le lendemain on recommence avec un chien, etc. Lorsque les élèves savent ainsi un grand nombre de mots et de petites phrases, on peut leur mettre un livre enfantin entre les mains : ils le liront sans presque jamais être arrêtés.

Quels que soient les avantages de la *word-method*, on préfère le plus souvent la combiner avec la méthode phonique. Par exemple, l'institutrice, après avoir fait lire le mot *cat*, le décomposera en ses éléments, *ke-a-te* ; puis elle montrera qu'en remplaçant *c* par *r* on obtient *rat*, et ainsi de suite. Un grand nombre de mots usuels étant écrits comme ils se prononcent, on peut employer cette méthode mixte sans

trop de difficulté; on se contente d'apprendre le *mot*, lorsque l'orthographe n'est pas conforme à la prononciation.

Ce système peut donner d'excellents résultats; mais il a l'inconvénient de demander de la part du maître ou de la maîtresse, non seulement de grandes qualités personnelles, mais une longue étude et une classification soigneuse des mots, selon que l'orthographe se rapproche ou s'éloigne de la prononciation. Il faut voir avec quel soin sont préparés les « documents » à l'usage des instituteurs, par exemple le *Reading in primary schools* de Boston, où la méthode mixte que nous venons d'indiquer est exposée dans tous ses détails avec une admirable précision. On est frappé, en le lisant, de la justesse des observations et de la valeur pratique des règles qui en sont déduites; mais on se demande si tous les instituteurs seront capables d'en tirer parti.

C'est pour parer à cet inconvénient qu'a été inventée la *méthode phonétique*, introduite en Amérique par le Dr Leigh. Cette méthode est basée sur une analyse exacte des *sons* de la langue anglaise. Ces sons, d'après la prononciation américaine, sont au nombre de 38, dont voici la liste :

Consonnes.

p	ro*p*e	*t*	fa*t*e
b	ro*b*e	*d*	fa*d*e
f	sa*f*e	*th*	wrea*th*
v	sa*v*e	*dh*	wrea*the*
m	see*m*	*n*	see*n*
w	*w*et	*y*	*y*et
k	lea*k*	*l*	fa*ll*
g	lea*g*ue	*s*	hi*ss*
h	*h*ay	*z*	hi*s*
ng	si*ng*	*sh* (c)	wi*sh*
r	*r*oa*r*	*zh* (j)	lei*su*re

Voyelles.

ă	*a*sk, st*a*ff	â	f*a*ther, r*a*ther
a	*a*x, r*a*t	ā (æ)	b*a*re, f*a*re
e	*e*ll, l*e*rn	ê	gr*ea*t, b*ea*r
i	*i*ll, p*i*t	î	*ee*l, s*ee*n
ŏ	n*o*t, h*o*rse	ô	br*oa*d, *a*ll
o	wh*o*le, s*o*me	ō	h*o*le, h*o*me
ŭ	n*u*t, s*u*m	ū (œ)	b*u*rn, w*o*rd
u	f*u*ll, p*u*t	û	f*oo*l, r*u*de

Diphtongues.

ai	f*i*ne, *i*sle	ăi	*ai*sle, c*ay*ote
iu	p*u*re, f*ew*	*ŏi*	n*oi*se, *oi*l
ău	m*ou*nt, n*ow*		

Ces sons sont représentés dans l'orthographe usuelle de bien des manières différentes : ainsi le son *ī* est représenté par *i*, *ee*, *ea*, *ei*, *ie*, *eo*; et, d'autre part, *a* se prononce *ă*, *â*, *a*, *ā*, *e*, *ē*, *ŏ*, *ô*. M. Leigh n'a pas osé s'attaquer à ces anomalies orthographiques; mais en modifiant légèrement la forme des lettres, en écrivant en caractères maigres celles qui ne se prononcent pas, en réunissant par un trait celles qui se prononcent ensemble, il est arrivé à représenter exactement la prononciation. Il emploie pour cela 72 caractères distincts. Les élèves ont sans doute plus de peine à apprendre 72 lettres que 26; cependant ce travail est moins long qu'on ne le supposerait, parce que les caractères sont choisis de manière à ce qu'une ressemblance de forme corresponde à une analogie de son; et une fois qu'ils ont appris ces 72 caractères et l'art de réunir deux lettres en syllabe, ils peuvent lire tout ce qui est imprimé phonétiquement. Ils n'éprouvent ensuite aucune difficulté à lire les livres où la prononciation n'est pas indiquée. Pour leur ménager la transition,

on peut d'ailleurs employer des livres où les voyelles seules sont marquées comme dans la liste que nous avons donnée; c'est ce qu'on fait ordinairement dans les écoles où on emploie ce système.

La méthode phonétique a été expérimentée à New-York, à Washington, à Boston, à Fall-River, à Burlington, et surtout à Saint-Louis. Partout elle a donné d'excellents résultats. A Boston, après cinq années d'expériences, M. le surintendant Philbrick n'hésitait pas à lui donner la préférence sur la *word-method*. A Saint-Louis, c'est maintenant la seule méthode employée; et l'unanimité est faite sur ses avantages. « Nous gagnons une année sur deux, » me disaient M. Soldan, M. Teuteberg, et tous les instituteurs; « et nous gagnerions davantage, si nous n'étions encore obligés de faire une concession aux préjugés populaires en apprenant de très bonne heure aux enfants les noms usuels des lettres. »

Il va sans dire, du reste, que la méthode phonétique se combine parfaitement avec la méthode phonique (car on désigne les lettres par leurs sons, qui, cette fois, sont constants), et avec tout ce qu'il y a de meilleur dans la *word-method*. Il ne faut pas passer sous silence l'un de ses principaux avantages, qui est d'exercer les élèves à se rendre compte de la valeur des sons, et par conséquent de leur rendre plus facile l'acquisition d'une bonne prononciation et plus tard l'étude des langues étrangères.

Nous ne parlerons que pour mémoire de différents systèmes à voyelles accentuées, qui ne sont que des reproductions plus ou moins timides de la méthode phonétique. Mais nous dirons un mot d'un système qui est l'application encore plus radicale des mêmes principes, et que nous appellerons, pour le distinguer du précédent, la *méthode phonétique pure*. Faisant absolument abstraction de l'orthographe usuelle, les auteurs de cette méthode écrivent tous

les mots exactement comme ils se prononcent, au moyen d'une quarantaine de signes à valeur absolument constante. Les enfants apprennent à lire comme par l'autre méthode phonétique; mais la tâche est rendue beaucoup plus facile par l'absence des caractères supplémentaires (dont les formes sont nécessairement moins nettes) et des lettres muettes à caractères maigres. En revanche, la difficulté est un peu plus grande lorsqu'il s'agit de passer à la lecture des livres imprimés en caractères usuels. Cependant d'assez nombreuses expériences, faites soit en Angleterre et en Irlande, soit en Amérique (notamment à Nashville, Tennessee, et à Erie, Pensylvanie), semblent prouver que cette difficulté est beaucoup moindre qu'on ne le supposerait, et qu'un élève qui sait lire couramment l'écriture phonétique arrive en quelques heures à lire l'orthographe usuelle. En somme, il paraît y avoir une économie notable de temps, même sur la méthode du Dr Leigh (1).

Tels sont les principaux caractères des méthodes employées pour apprendre à lire aux États-Unis. Il faudrait maintenant donner une idée de la manière dont elles sont appliquées; mais comment décrire le talent extraordinaire montré par les jeunes institutrices pour rendre cette étude attrayante, l'art merveilleux qu'elles déploient pour

---

(1) J'ai employé moi-même, depuis deux ans, l'alphabet phonétique anglais de M. Eizak Pitman pour enseigner l'anglais aux élèves de l'École normale d'instituteurs d'Auteuil. Mes observations concordent pleinement avec celles des éducateurs américains. Il paraît résulter de mes expériences : 1° Que de cette manière les élèves français acquièrent très facilement une prononciation convenable; 2° qu'ils y gagnent au moins une année sur deux pour tout ce qui regarde la connaissance du sens des mots et la grammaire; 3° qu'ils apprennent très vite à lire l'orthographe usuelle, *pourvu qu'ils ne commencent pas avant d'être en état de comprendre à la première lecture un texte facile écrit phonétiquement*; 4° qu'ils arrivent sans grande difficulté à orthographier correctement. Voir *L'Anglais parlé sans maître*, par Paul Passy (Hachette).

que la classe de lecture soit en même temps un jeu et une leçon où les enfants doivent puiser des notions d'histoire naturelle, d'histoire, de géographie, de morale; l'intérêt que montrent toujours les élèves, qui semblent aimer l'école autant que leur propre famille? L'enseignement de la lecture est certainement l'une des parties les plus avancées de la pédagogie américaine, et nous doutons qu'il ait été aussi bien compris par aucune autre nation (1).

LECTURE A HAUTE VOIX

Les éloges qui viennent d'être donnés à l'enseignement élémentaire de la lecture s'appliquent également aux exercices de lecture à haute voix, auxquels les instituteurs apportent tous leurs soins. Nulle part on ne se donne autant de mal pour empêcher les élèves d'acquérir cette manière de lire monotone et endormante qui est si commune parmi les gens du peuple. Il y a là toute une éducation à faire; mais elle doit commencer, non pas lorsque l'élève sait déjà lire couramment, mais *dès le premier jour où il commence à apprendre*. Quel est, en effet, la principale cause de la mauvaise lecture? Évidemment, l'habitude de lire en prononçant des mots sans en comprendre le sens : c'est cette habitude même qu'il faut détruire, ou plutôt qu'il ne faut jamais laisser naître.

---

(1) Nous n'avons pas parlé de plusieurs particularités qu'on remarque dans quelques écoles américaines pour l'enseignement de la lecture, notamment de l'habitude, très répandue à Boston et partout où on applique la *word-method* , d'enseigner les caractères écrits en même temps que, ou même avant les caractères imprimés. Au premier abord, ce système parait vicieux, parce que les caractères écrits sont moins clairs que les caractères imprimés, et parce que les enfants les rencontrent moins souvent. En revanche, il permet de se passer des livres et de varier indéfiniment les exercices.

Dès le premier jour l'élève ne doit lire que des mots dont il comprend le sens.

Il faut lire l'exposé de ces principes dans le document scolaire dont il a déjà été parlé : *Reading in primary schools*, de Boston. « Il n'y a pas de véritable lecture, » y est-il dit, « si l'esprit du lecteur ne saisit pas la pensée. La prononciation des mots, quelque correcte, quelque facile qu'elle soit, n'est pas la lecture... Le principal but de la lecture à haute voix dans l'école est de permettre au maître de savoir si l'idée est parfaitement saisie par l'élève... Si les enfants sont accoutumés à prononcer les phrases en imitant le maître, ils prennent vite l'habitude vicieuse de prononcer des mots sans en comprendre le sens, habitude dont on ne se défait qu'avec une extrême difficulté. »

C'est même là une des principales raisons qui ont fait rejeter la méthode alphabétique et qui donnent tant de faveur à la *word-method*. Lors même que la méthode alphabétique serait aussi expéditive, les Américains n'en voudraient pas, parce que l'enfant qui passe des heures à répéter *bé-a-ba*, *bé-e-be*, etc., apprend à prononcer des sons qui n'ont pour lui aucun sens, tandis que l'enfant qui lit le mot *cat*, ou la phrase *it is a cat*, comprend de quoi il s'agit, s'y intéresse et apprend à rattacher aux caractères imprimés une *idée* et non pas seulement un *son*.

Dès les premières leçons, on s'assure donc que l'élève comprend tout ce qu'il lit ; et pour cela on l'interroge fréquemment sur le sens de ce qu'il a lu ; le tout avec un art infini pour toujours l'intéresser. En même temps on a grand soin de lui donner les principes d'une bonne prononciation ; dans ce but, on a recours à l'exercice appelé *spelling by sound*, très employé même là où les méthodes phoniques et phonétiques ne sont pas en honneur, et qui consiste à analyser les mots d'après leurs sons. On dit à un élève de *spell by sound* le mot *stream* ; il dit : *se-te-*

re-i-me; le mot *think: the-i-nge-ke,* et ainsi de suite. En commençant par des mots simples, on arrive vite à leur faire analyser très sûrement tous les mots de la langue, et ils acquièrent ainsi une connaissance des sons tout à fait remarquable. Je n'hésiterais pas à dire qu'un *grammar-school-boy* américain en sait plus long sous ce rapport qu'un bachelier ou un élève d'école normale primaire en France.

A mesure que l'élève avance en connaissances, les exercices de lecture à haute voix deviennent plus variés et plus difficiles; il faut apprendre, non plus seulement à prononcer distinctement, mais à lire d'une manière agréable, à donner l'intonation, l'expression propres, à mettre de la variété dans la lecture. Mais, grâce au soin qu'on a pris dès le commencement de lui faire toujours comprendre ce qu'il lit, ce travail ne lui donne aucune peine: il n'y a presque pas d'enseignement proprement dit à lui donner; il suffit que les exercices de lecture soient fréquemment répétés, et que le maître fasse quelques observations quand un passage est mal lu. Plus tard encore, dans les classes supérieures de la *grammar-school* et dans la *high school,* les lectures à haute voix de beaux morceaux littéraires, faites avec beaucoup d'expression et de goût, conservent et développent l'habitude de bien lire.

Le goût de la lecture est d'ailleurs entretenu chez les enfants et les jeunes gens par le grand nombre de bons livres qui sont mis à leur disposition. Les *readers,* ou livres de lecture graduée pour les enfants, sont généralement excellents, pleins d'une littérature enfantine fraîche et solide, aussi intéressante qu'instructive et moralisatrice. Il en est de même des journaux illustrés, paraissant une fois par semaine, par quinzaine ou par mois, à l'usage des enfants de tous les âges. Enfin des bibliothèques,

tantôt appartenant spécialement aux écoles, tantôt tout à fait publiques, et généralement très bien fournies, sont très fréquentées par les jeunes gens des deux sexes dès la *grammar-school*.

De tout ce qui précède il résulte que l'enseignement de la lecture, sous toutes les formes, est des plus satisfaisants aux États-Unis.

CHAPITRE VI

Écriture et orthographe.

ÉCRITURE

Tout le monde est d'accord sur l'importance d'une écriture propre, claire et courante ; aux États-Unis, pas plus qu'ailleurs, personne ne songe à la contester. Cependant il s'en faut que l'écriture soit toujours bien enseignée. C'est que beaucoup d'instituteurs et d'institutrices écrivent eux-mêmes d'une façon médiocre, ou bien qu'ils ne savent pas intéresser les élèves à cette étude passablement aride en elle-même. Or ce sont là deux qualités plus indispensables en Amérique que dans aucun autre pays : impossible de rien tirer des élèves, s'ils ne prennent pas goût à ce qu'ils font ; impossible également d'obtenir des résultats, si le maître ne peut en tout donner l'exemple : jamais les modèles lithographiés ne le remplaceront. Lors donc que l'une de ces deux conditions manque, l'enseignement est tout à fait défectueux : c'est ce qui arrive dans un certain nombre d'écoles.

Cependant les méthodes employées sont généralement bonnes, et là où l'instituteur est à la hauteur de sa tâche il ne saurait manquer d'obtenir des progrès rapides. La première chose qui frappe un Français, c'est l'emploi tardif du papier. On commence en général par se servir de l'ardoise, dont on fait un grand usage : l'instituteur écrit au tableau noir, les élèves copient sur l'ardoise.

Dans les écoles où l'on se sert des caractères d'écriture pour apprendre à lire, les deux enseignements marchent plus ou moins de front: c'est une des raisons qui ont fait adopter cet usage. Après les ardoises vient le tableau, dont le rôle est encore bien plus important: comme les tableaux sont ordinairement disposés tout autour de la salle, on envoie ensemble tous les élèves d'une division y écrire; cet exercice, excellent pour assouplir les muscles du poignet et de la main, possède encore cet avantage que la correction d'un seul travail profite à la classe tout entière.

C'est seulement lorsque les exercices faits sur l'ardoise et le tableau sont arrivés à un certain degré de perfection que l'on commence à se servir du papier; encore écrit-on d'abord avec le crayon. A Philadelphie, ce n'est qu'à la fin de la première année ou au commencement de la seconde qu'on introduit le papier, sans toutefois supprimer l'ardoise; l'encre et la plume ne viennent que vers le milieu de la seconde année. Ailleurs on attend encore plus longtemps.

Le dessin linéaire, dont l'enseignement à l'école primaire est très fréquent, est un puissant auxiliaire de l'écriture; partout où il est en usage, il est facile d'obtenir une bonne *penmanship*. J'ai entendu exprimer en Amérique cette opinion, parfaitement justifiée selon moi, que les enfants devraient apprendre d'abord à modeler, puis à dessiner, ensuite seulement à écrire et à lire. A ma connaissance, aucune école n'a cependant essayé de mettre en pratique ces principes.

Détail particulier : on sait que les enfants ont une tendance naturelle à incliner à gauche le haut de leurs cahiers, afin de donner plus facilement aux lettres l'inclination voulue. En France, les instituteurs combattent cette tendance de toutes leurs forces; en Amérique, ils la con-

sidèrent comme naturelle et se contentent de la réglementer : ils conseillent d'incliner l'ardoise ou le cahier de 60 à 70 degrés environ. Il m'est impossible de me prononcer entre les deux systèmes.

Les résultats obtenus sont, du reste, très difficiles à apprécier. Dans certaines écoles, il est évident qu'on a trop sacrifié à la rapidité; dans d'autres, on s'est occupé trop exclusivement de la calligraphie, par exemple dans l'école de Providence dont j'ai donné plus haut l'emploi du temps : cet emploi me fut donné par le meilleur calligraphe de l'école, qui, malgré tous mes efforts pour le faire se hâter, mit une demi-heure à le copier. A Boston, à Cleveland, à Cincinnati, on arrive heureusement à combiner la rapidité, la clarté et même une certaine élégance.

Dans la plupart des écoles normales, il existe, du reste, des cours où l'écriture est enseignée par la pratique et la théorie, afin de remédier à l'insuffisance, souvent trop évidente, des instituteurs.

ORTHOGRAPHE

L'orthographe anglaise est, comme on le sait, l'une des plus difficiles et des plus compliquées qui existent; l'acquisition ne peut s'en faire qu'au moyen d'une étude très longue et très laborieuse. Encore cette étude ne se fait-elle pas, en général, de la manière la plus simple, c'est-à-dire par la lecture, par le groupement des mots en catégories et par des dictées de morceaux complets ; on préfère généralement *faire apprendre par cœur* l'orthographe des mots tant soit peu difficiles ou peu usuels, demander au hasard aux élèves d'épeler de mémoire tel ou tel mot, ou bien encore dicter des séries de mots détachés. Ces exercices mécaniques, d'une aridité parfaitement abrutissante, tiennent

une place importante dans l'école américaine, et ils en forment sans contredit la partie la plus triste. Les *spelling-books* et les *spellers*, dont on se sert pour ce travail, et où les mots sont groupés le plus souvent très arbitrairement d'après leur longueur et l'ordre alphabétique, sont condamnés depuis longtemps par les éducateurs les plus éminents, qui n'hésitent pas à les traiter d' « absurdité des absurdités » et de « machine à abrutir les enfants » ; ils n'en sont pas moins en usage dans la plupart des écoles, et les programmes continuent à indiquer, pour chaque *term*, 4, 5, 6 ou même 800 mots du *spelling-book* dont il faut apprendre l'orthographe. Il est incompréhensible que les Américains en soient restés, sur ce point, à un système si absolument opposé à toutes leurs idées d'intéresser les enfants, de passer du connu à l'inconnu, d'éviter tout ce qui est purement mécanique et ne développe pas l'esprit en même temps que la mémoire, etc.

Hâtons-nous d'ajouter toutefois que le bon sens des comités scolaires commence à se révolter contre ce reste des méthodes pédagogiques d'un autre âge. A Saint-Louis l'adoption de la méthode phonétique a entraîné la suppression des *spellers;* mais on y abuse encore, dans les classes avancées, des exercices mécaniques d'orthographe. A Milwaukee, le *spelling-book* a été définitivement abandonné en 1882, grâce à l'énergique intervention de M. J. Mac-Alister, alors surintendant des écoles de cette ville. M. Mac-Alister est aujourd'hui surintendant à Philadelphie, et il a réussi à opérer la même réforme dans le programme adopté par le comité scolaire de cette ville conservatrice par excellence le 12 février 1884. Ce programme contient les meilleures instructions que je connaisse sur la manière d'enseigner l'orthographe, du moins en Amérique. Il y est dit, entre autres choses, que l'orthographe étant une convention qui n'a de valeur que dans

l'écriture, il est inutile de passer beaucoup de temps à interroger les élèves de vive voix; qu'il ne faut jamais choisir un mot simplement parce qu'il est difficile; que les dictées doivent être des morceaux complets et non des listes de mots; que les mots difficiles doivent être, autant que possible, réunis en groupes *(light, bright, sight, etc.)*; que la meilleure manière d'apprendre les homonymes est de les mettre dans de petites phrases, telles que: *the wind* BLEW; *the sky is* BLUE. Quelques-unes de ces recommandations peuvent paraître inutiles; mais elles ne le sont pas vu la pratique suivie jusqu'à ce jour. Il serait à désirer que d'autres surintendants suivissent l'exemple de M. Mac-Alister.

RÉFORME ORTHOGRAPHIQUE

A la question de l'enseignement de l'orthographe se rattache celle de la réforme orthographique, dont il est impossible de ne pas dire un mot ici, car elle est tellement actuelle en Amérique que le Bureau national d'éducation a dû s'en occuper et la discuter dans les *circulars of information* et dans le Rapport de 1882-83. Il y a déjà longtemps que nombre d'éducateurs et de littérateurs anglais et américains se sont demandé s'il est bien utile de conserver religieusement une orthographe tellement hérissée d'irrégularités et de contradictions que tous les enfants sont obligés de perdre à s'en rendre maîtres les plus belles années de leur jeunesse. Franklin lui-même a composé un alphabet phonétique destiné, selon lui, à subvenir à l'imperfection de l'alphabet romain pour la représentation de l'anglais; il s'en est servi dans sa correspondance. Le célèbre lexicographe Webster, dont le dictionnaire fait encore autorité en Amérique, a simplifié l'orthographe d'une foule de mots, et c'est à lui que remontent

la plupart des différences entre l'orthographe anglaise et l'orthographe américaine.

Mais ce n'est que depuis une trentaine d'années, depuis que les récentes découvertes de la philologie ont prouvé que l'orthographe usuelle n'a aucune valeur étymologique et ne fait qu'entraver les recherches des linguistes, que le mouvement de réforme a pris une certaine extension. C'est plus récemment encore qu'ont pris naissance les *spelling reform associations* d'Angleterre, d'Amérique, et du Canada (1). L'association américaine, présidée par le docteur F.-A. March, s'est d'abord occupée de la création d'un alphabet phonétique devant remplacer l'alphabet actuel; mais elle a dû s'apercevoir bientôt qu'un tel alphabet, excellent pour apprendre à lire aux enfants, ne pourrait de longtemps se faire accepter par le public. C'est alors que M. March rédigea cinq règles pour simplifier l'orthographe actuelle en corrigeant les imperfections les plus grossières, mais sans modifier aucun caractère ni changer trop brusquement les usages; elles ont été adoptées, non seulement par les *spelling reform associations*, mais par les sociétés de philologie d'Angleterre et d'Amérique. Voici ces cinq règles:

1° Supprimer *a* lorsque *ea* se prononce *e* bref: *hed, helth, ded,* etc.;

2° Omettre *e* muet après une voyelle brève : *hav, liv, giv, formd* (excepté dans les mots comme *pence, fence, ledge,* etc.);

3° Écrire *f* pour *ph : alfabet, fantom,* etc.;

4° Quand un mot se termine par une consonne double,

---

(1) L'association anglaise, présidée par le Dr Gladstone, compte parmi ses membres les linguistes Max Müller, Morris, Murray, Sayce, Skeat, Ellis, Sweet, l'évêque d'Exeter, le poète Tennyson, etc.; le naturaliste Darwin en faisait aussi partie.

supprimer l'une des deux lettres : *shal*, *clif*, *eg*, (excepté dans *off*, *tall*, *knoll*, *ass*, etc.) ;

5° Écrire *t* pour *ed* dans les mots comme *stopt*, *wisht*, *lasht*, *prest* (pas dans *hoped*, *produced*, etc.).

En ajoutant à ces quelques règles la correction d'un certain nombre de mots comme *iland*, *tung*, etc., l'anglais se trouve écrit d'une manière au moins aussi simple que le français ; et le changement est trop faible pour choquer les habitudes acquises. Néanmoins la nouvelle orthographe n'est encore employée dans son ensemble que par un petit nombre d'auteurs et d'éditeurs. Mais quelques-uns des changements proposés ont été adoptés dès le principe par une partie de là presse. En tête des journaux qui emploient une orthographe simplifiée, il faut placer le *Home Journal*, de New-York; puis viennent l'*Independent*, le *Truth-seeker*, la *Tribune* de Chicago, la *Princeton Review*, et environ trois cents journaux plus ou moins importants. La masse du public finit par adopter quelques-uns des mots à orthographe simplifiée, qui viennent ainsi s'ajouter à ceux que le Dictionnaire de Webster a déjà mis à la mode. Voici une liste de mots que les Américains écrivent autrement que les Anglais.

ORTHOGRAPHE AMÉRICAINE	ORTHOGRAPHE ANGLAISE
neighbor, *harbor*, etc.	*neighbour*, *harbour*, etc.
traveler, *worshiping*, etc.	*traveller*, *worshipping*, etc.
center, *theater*, etc.	*centre*, *theatre*, etc.
presense, *defense*, etc.	*presence*, *defence*, etc.
stopt, *dropt*, etc.	*stopped*, *dropped*, etc.
ax.	*axe*.
segar.	*cigar*.
plow.	*plough*.
behoove.	*behove*.

catalog.	*catalogue.*
program.	*programme.*
fonetic.	*phonetic.*
quartet.	*quartette.*
woful.	*woeful.*
skeptic.	*sceptic.*
stedfast.	*steadfast.*
mold.	*mould.*

Ces mots suffisent pour prouver que le mouvement de réforme a fait quelques progrès en Amérique. Il faut bien dire, du reste, qu'aucun pays ne pourrait être mieux préparé pour une révolution de ce genre. Tous les philologues sans exception se sont prononcés en sa faveur ; il en est de même, d'une manière presque absolue, des membres du corps enseignant, surintendants, directeurs d'écoles, instituteurs (je n'en ai rencontré qu'un qui fût d'un avis opposé) ; la population d'origine allemande, habituée à écrire les mots à peu près comme ils se prononcent, et qui d'ailleurs vient de voir s'accomplir dans son pays une réforme analogue, abonde naturellement dans le même sens ; l'étude de la sténographie, très répandue en Amérique, exerce une influence notable sur beaucoup de jeunes gens. Mais l'orthographe traditionnelle est surtout battue en brèche par les méthodes de lecture. Là même où l'on n'emploie que la *word-method* pour apprendre à lire, l'étude des sons et l'exercice *spell by sound* rappelle constamment aux élèves que les mots se composent, non de lettres, mais de sons, dont les lettres ne sont que la représentation tout à fait conventionnelle. La méthode phonétique, telle qu'elle est employée à Saint-Louis, amène naturellement l'idée de la *spelling-reform ;* car un enfant américain, toujours doué d'un tempérament plus ou moins révolutionnaire, ne

pourra pas voir *give* écrit avec l'*e* en caractères maigres sans se dire qu'il serait bien plus simple de le supprimer tout à fait. Quant à la méthode phonétique pure, il est clair que, le jour où elle sera généralement adoptée, l'orthographe traditionnelle aura vécu.

Ce n'est donc pas trop s'aventurer que de dire que l'Amérique est à la veille d'une révolution pédagogique et littéraire dont il est impossible de mesurer l'importance (1).

---

(1) A titre de document, nous donnons ici un passage anglais écrit phonétiquement; faute des caractères spéciaux, nous employons les lettres données plus haut.

Bai dhi fonetik alfabet eni person, ōld ŏr yŭng, mê bi tŏht tu rīd, bōth in fonetik and in ŏrdineri buks. in thri months, —ăi, ŏften in twenti ăurz' instrŭkcon, --a tăsk dhat iz seldom akŏmplict in thri yirz ŏv tŏil bai dhi ōld alfabet. Hwăt fădher ŏr titcer wil nŏt hêl dhis grêt bùn tu ediukècon —dhis păuerful macin fŏr dhi difiujon ov noledj?

Hir and dhær a fiu wœrdz mê bi făund in dhi yûjual speling, dhat liv nō rûm for dăut az tu dhêr pronŭnsiècon. Bŭt dhis iz kwait eksepshonal. Yet wi ăr cùr dhŭt ăur speling wăz oridjinali fonetik. It iz nău propōzd tu revert tu dhàt prinsipl. In dhis cŏrt paragrăf, hwitc kontènz ôl dhi singgl bukstăfs and difthŏngz ŏv dhi niu alfabet, ōnli dhi tcif pŏints kud bi inklùded, bŭt dhi alfabetik lô iz djenerali klīr, and dhi ai wil bi èbl tu djŭdj priti wel hwăt dhi luk wud bi in printed buks. Kompærd with dhi ōld alfabet, dŭz it nŏt bér awê dhi pălm?

Voir, pour plus de détails, les *Circulars of information* du Bureau national d'éducation, dont les conclusions sont entièrement favorables à la réforme.

CHAPITRE VII

Anglais.

L'étude de la langue maternelle est certainement l'une des plus importantes; la plus importante, d'après plusieurs auteurs américains, à cause de la facilité qu'elle donne pour acquérir d'autres connaissances et pour se servir de celles que l'on a acquises. Les programmes des différentes écoles s'en montrent très préoccupés et sont remplis des vues les plus judicieuses. Ceux qui les rédigent partent en général des principes, déjà énoncés à propos des méthodes de lecture, que les mots ne doivent jamais aller sans les idées, et que la pratique doit toujours précéder la théorie. En conséquence, ils ne veulent pas que la grammaire proprement dite soit abordée de bonne heure; plusieurs veulent qu'on ne l'enseigne pas avant la *grammar-school;* mais les leçons de langue doivent commencer dès les premières classes de la *primary school.* On s'occupera d'abord de faire exprimer à l'élève les idées qu'il a déjà, mais qu'il ne saurait formuler nettement; puis, en étendant le cercle de ces idées, on développera tout naturellement l'étude du langage. « Les jeunes enfants doivent plutôt apprendre à parler et à écrire par les lectures qu'on leur fera faire, les formes d'expression qu'on leur fera remarquer et sur lesquelles on aura soin d'insister, et la correction persévérante de leurs fautes, que par l'étude directe de la grammaire, étude toujours aride et difficile pour eux, quelque simplifiée qu'elle puisse être. »

Les éducateurs américains insistent avec raison sur la nécessité d'apprendre à parler. « En donnant des leçons de langue à de petits enfants, dit M. Bright dans son petit livre, *Graded Instruction in English*, l'objet principal doit être d'amener les enfants à parler *facilement* sur les objets et les incidents qu'ils observent, et de les amener par là à employer des formes correctes. Si une pensée est correctement exprimée en parlant, elle le sera en écrivant... Il sera rarement nécessaire de donner l'enseignement *ex cathedra* ; on peut tout tirer des enfants par des questions judicieuses, et rien ne leur plaît plus que de fournir l'expression correcte. Il n'arrive guère qu'une erreur soit commise sans que quelqu'un des enfants de la classe puisse la corriger. »

GRAMMAIRE

Lorsqu'on aborde enfin l'enseignement grammatical, l'on doit le baser toujours sur les exercices de composition, dont il va être question un peu plus loin. On commencera par l'étude de la proposition *(statement)* et par la distinction du sujet et de l'attribut, puis on étudiera peu à peu les différentes espèces de mots et la manière dont ils se groupent entre eux.

Ce programme, parfaitement rationnel, comporte d'ailleurs de nombreuses modifications et est appliqué de bien des manières différentes. Un des défauts les plus graves de l'enseignement américain est l'abus des exercices orthographiques purement mécaniques, dont il a été parlé au chapitre précédent. Trop souvent aussi les instituteurs se laissent aller à puiser exclusivement leurs questions dans les *text-books*, ou livres de classe, et, conséquence naturelle, à permettre aux élèves de répondre machinalement par les définitions apprises par cœur dans ces mêmes livres. A Philadelphie notamment,

ce système vicieux paraissait très enraciné, malgré les efforts énergiques du surintendant; bien des élèves pouvaient réciter couramment l'énoncé des règles, qui étaient incapables de dire quand elles étaient violées.

Enfin, dans les classes supérieures, on abuse étrangement des subtilités d'analyse grammaticale et logique, des distinctions puériles ne répondant à rien de réel, et rendues plus embarrassantes encore par les difficultés d'une terminologie compliquée.

A côté de ces critiques, on peut louer sans réserve les efforts faits par les *teachers* pour rendre attrayante la classe de grammaire et pour obliger les élèves à exercer leur propre perspicacité. La correction des fautes par les élèves eux-mêmes, recommandée par M. Bright, est certainement une des pratiques les plus salutaires, et elle est très répandue; on peut seulement regretter qu'on ne se contente pas toujours des occasions qui se présentent d'elles-mêmes, et qu'on donne parfois une liste de phrases vicieuses à corriger, telles que : *that was me; I seen the man*, etc. Ces exercices cacographiques ne sont pas d'une grande utilité.

Une des manières les plus charmantes de graver une règle dans l'esprit des enfants est celle que j'ai vu pratiquer notamment à Madison School (Saint-Louis). La maîtresse explique, par exemple, dans quels cas il faut employer *an* et dans quels cas il faut employer *a*; puis elle dit à un enfant : « Montre-nous quand il faut employer *an*. » L'élève se lève, parcourt la classe, touche divers objets, ouvre une porte, en disant : *An easel, an apple, an open door*, etc. S'adressant à un autre élève, la maîtresse dit : « Montre-nous quand il faut dire *a*. » Répétant le même manège, l'enfant dit : *A book, a desk, a chair*, etc.

La maîtresse fait-elle une leçon sur l'adverbe? Elle appelle une petite fille : « Marie, dit-elle, chante-nous quelque chose. » La petite s'exécute de bonne grâce. « Jean,

dit la maîtresse, comment Marie chante-t-elle? — Marie chante joliment. — Alors, Louise, dis-nous comment est le chant de Marie. — Le chant de Marie est joli. » Puis la maîtresse appelle un autre enfant, le fait lire, ou écrire, ou marcher, ou danser, et fait ensuite à ses camarades des questions analogues; et quand elle a un certain nombre de réponses convenables, elle dresse la liste des adverbes, montre qu'ils modifient le verbe, c'est-à-dire l'action *(work-word, action-word)*, que chacun d'eux correspond à un adjectif et est en général formé au moyen du suffixe *(ending)* *ly*, etc.

On voit tout de suite combien d'entrain ces exercices donnent à une classe, combien les élèves doivent y prendre intérêt, combien aussi ce qu'ils apprennent ainsi doit se fixer dans leur mémoire. La différence entre la classe française et la classe américaine se montre ici dans toute sa force : en France, on fera bien montrer à l'élève deux portes, en disant: « Cette porte-ci est ouverte, cette porte-là est fermée », pour lui faire sentir la différence entre *ce...ci* et *ce...là*; mais en Amérique, du moins dans les bonnes écoles, si l'on dit : *This door is open, that door is shut*, il faut, d'une part, que la première porte soit vraiment ouverte et la seconde vraiment fermée ; d'autre part, que l'élève aille *toucher* la porte qu'il désigne par *this* (celle-ci), tant l'on tient à ce que les mots correspondent toujours à une idée réelle. Quant au va-et-vient, au mouvement que ces opérations exigent, ce n'est pas un inconvénient aux yeux des Américains; au contraire.

Lorsqu'on ne peut pas représenter, pour ainsi dire, les règles grammaticales par des objets réels, on a recours à divers artifices pour atteindre le même but. Le tableau noir joue ici comme partout un rôle important. Rien n'égale les efforts faits pour trouver, en toute matière, quelque chose qui puisse frapper les yeux et l'imagina-

tion. L'analyse logique elle-même, cette étude abstraite entre toutes, est exposée au moyen de diagrammes assez ingénieux, dans lesquels la fonction des mots est indiquée par leur position. Ces diagrammes sont disposés d'après divers systèmes : voici un exemple tiré du rapport de M. Buisson.

Phrase : *He that begins an affair without judgment ought no to be surprised if it ends without success.*

He *ought*
not
to
be surprised
that *begins* *affair*
an *if*
without
judgment *it* *ends*
without
success

Voici un autre exemple plus simple, tiré du plan d'études de Saint-Louis : *The good boy gave the book to his teacher yesterday.*

boy { *the* / *good*
gave { *book* {*the* / *to teacher* {*his* / *yesterday*

Le danger de ces procédés, c'est de tomber dans l'enfantillage; néanmoins ils aident à frapper l'attention, aussi sont-ils très appréciés.

Dans les classes supérieures des *grammar-schools* et dans les *high schools*, l'étude de la grammaire prend un caractère scientifique et historique très sérieux. L'histoire de la langue et de ses variations, la classification des mots d'après leur origine anglo-saxonne, celtique ou franco-normande; la décomposition des mots en préfixes, racines et suffixes *(word-analysis)*; l'origine des quelques flexions grammaticales qui existent encore en anglais; les rapports de parenté entre cette langue et les autres idiomes indo-européens: tout cela est l'objet d'un enseignement très solide et auquel les élèves prennent le plus grand goût.

COMPOSITIONS

L'un des caractères les plus remarquables de l'école américaine, c'est la large part qui y est faite aux compositions, et la nature particulière de ces exercices qui ont pour but de développer l'initiative individuelle de l'élève. J'aurai à revenir sur cette tendance éminemment américaine de laisser aux enfants le plus de latitude possible; elle se rattache à l'idée dominante du système scolaire aux États-Unis: former, non des savants, mais des hommes armés pour les luttes de la vie active. Développer l'individu, lui former le caractère, lui donner de la volonté, des principes, des idées personnelles, l'habitude de réfléchir par lui-même, on regarde tout cela comme bien plus important que de lui faire acquérir une somme quelconque d'instruction. Aussi les devoirs doivent-ils être, dès le début, choisis de manière à nécessiter un effort personnel.

L'exercice des compositions est d'abord purement oral et dirigé par le maître; il se rattache aux leçons de choses. Si, par exemple, le sujet est *la neige*, le maître demande à chaque élève d'en dire quelque chose: l'un dit qu'elle

est blanche, l'autre qu'elle tombe en hiver, l'autre qu'elle sert à faire des boules de neige, etc. Puis le maître demande dans quel ordre il faut ranger ces phrases : il les écrit au tableau et obtient ainsi une petite rédaction qui ne manque pas d'originalité. Les écoles de Cleveland, de Cincinnati, de Columbus, de Chicago, se signalent par ce genre d'exercices.

Un peu plus tard, le maître écrira simplement au tableau un petit résumé des réponses, et les élèves en feront eux-mêmes une rédaction ; plus tard encore, on énoncera le sujet sans rien ajouter, chaque élève le traitera à sa manière.

A côté de ce genre d'exercice préparatoire il y en a d'autres. Tantôt on lit aux enfants une petite histoire ou on la leur fait lire ; puis il doivent la raconter, de vive voix lorsqu'il ne savent pas écrire, par écrit ensuite. Tantôt, idée excellente à mon avis, on leur donne une image dont ils doivent faire la description. Les résultats qu'on atteint ainsi sont merveilleux.

A Boston, où ce genre de travail n'a été introduit que tout récemment, M. E. Seaver, le surintendant, n'a pas hésité, en 1882, à faire des exercices de composition le sujet des examens pour les élèves des *primary-schools* âgés de 10 ans. Il y a eu deux sujets : d'une part, une histoire que les enfants ont lue, puis racontée à leur manière ; ensuite une image représentant un pique-nique d'enfants au sujet de laquelle ils ont dû inventer eux-mêmes un petit récit. « Comme ensemble, » dit M. E. Seaver, « les copies n'ont rien de bien merveilleux ; mais elles varient beaucoup selon les écoles ; il y en a un bon nombre dans lesquelles presque toutes sont bien écrites, et indiquent des idées nettes et de la facilité d'expression. Nous voyons par là où nous pouvons en arriver. » Et il conclut en affirmant que la composition, — l'art de par-

ler avec le crayon, comme disent les enfants, — doit être une des branches les plus importantes du travail même dans la *primary-school.*

Dans la *grammar-school,* les sujets sont plus élevés et comportent une latitude plus grande. Ce sont des sujets historiques, scientifiques, littéraires, ou bien des récits de fantaisie, ou encore des lettres ; le tout avec la plus grande liberté de parole. Quelquefois on leur permet de choisir entre plusieurs sujets différents: par exemple, entre l'*Histoire de Chicago,* une *Excursion pendant les vacances,* et la *Circulation du sang.*

Dans les *high-schools* et les *normal-schools,* les sujets sont encore plus variés; souvent, très souvent même, on n'en indique aucun, mais on laisse les élèves libres d'écrire, en un temps donné, une composition sur un sujet de leur choix. C'est alors que l'imagination et la malice se donnent libre carrière ! Les récits les plus fantastiques se rencontrent avec la description d'une machine à vapeur, une histoire sentimentale succède au récit d'une partie de plaisir, après une anecdote historique vient un fragment de comédie ou un morceau satirique où les compagnons et les compagnes de classe, et même (ou surtout) les professeurs sont critiqués ou tournés en ridicule, parfois d'une manière fort mordante, sans que personne y trouve à redire. La verve moqueuse des journaux américains n'étonne plus lorsqu'on a lu quelque-uns de ces devoirs. Plusieurs *high-schools* publient d'ailleurs des feuilles mensuelles rédigées par les élèves eux-mêmes, dans lesquelles les professeurs et l'administration sont souvent en butte à des critiques très peu réservées, même à des attaques violentes, ou à des railleries parfois assez spirituelles, qui ne sont l'objet d'aucune répression.

D'autres fois, et surtout dans les écoles normales, on demande aux jeunes gens de traiter une question pédago-

gique, littéraire, politique ou religieuse. Mais il est bien entendu qu'ils la traiteront à leur manière ; que le sujet soit *la coéducation des sexes*, *les châtiments corporels*, *le veto présidentiel*, *les droits politiques des femmes*, *le libre-échange*, *la Bible dans les écoles publiques*, ou tout autre, on peut être sûr que les opinions les plus opposées seront défendues avec conviction, souvent avec passion. C'est par cette liberté de parole que les Américains espèrent développer l'habitude de penser par soi-même et de se former des opinions raisonnées. On retrouve ici les conséquences du principe de libre examen.

Quant au style des compositions, il vise le plus souvent à la clarté et à la concision, ainsi qu'à une certaine force d'expression : ces qualités sont assez généralement atteintes ; mais les qualités de luxe, l'élégance, la grâce, et tout ce que nous appelons le souci de la forme, sont absolument négligées (1).

LITTÉRATURE

L'enseignement littéraire se donne surtout dans les *high-schools ;* il se divise en deux parties : rhétorique et histoire de la littérature. L'enseignement de la rhétorique est généralement au-dessous du médiocre ; il réserve à l'étranger visitant l'Amérique une de ces surprises comme on en rencontre à chaque pas dans cet étrange pays, où le très mauvais se trouve constamment à côté du très bon. Au sortir des excellentes classes de composition dont je viens de parler, c'est un véritable désenchantement que de voir des jeunes gens et des jeunes filles

(1) Voir, pour des exemples de compositions d'élèves de toutes les classes, la très intéressante collection de *Devoirs d'écoliers américains*, recueillis par M. Buisson, 1877.

copier, apprendre par cœur et réciter machinalement des listes de définitions d'une subtilité scolastique, des règles surannées qui sont censées leur apprendre à écrire et à parler (heureusement ils ont le bon goût de ne pas les appliquer), en un mot, tout le fatras de rhétorique arriérée qu'on abandonne partout en France. Il n'y a pas lieu de s'étonner si les écoles où la rhétorique est le plus étudiée sont précisément celles dont les élèves écrivent le moins bien.

L'histoire de la littérature étrangère, c'est-à-dire presque exclusivement (trop exclusivement) de la littérature ancienne, n'est pas non plus de nature à servir de modèle. Au lieu d'intéresser les jeunes gens en leur montrant quelles sont les circonstances générales et particulières qui ont donné à telle ou telle époque littéraire ses caractères distinctifs, et en leur faisant lire des traductions des morceaux les plus frappants, on se borne trop souvent à énumérer des faits et des noms d'auteurs, accompagnés chacun de quelques lignes d'appréciation stéréotypée et néanmoins parfois très discutable, que les élèves apprennent sans y rien comprendre.

En revanche, l'histoire de la littérature anglaise est en général étudiée d'une manière très sérieuse. Un premier point à noter, c'est le temps consacré à la vieille langue et à la vieille littérature. Beaucoup de jeunes gens comprennent assez bien l'anglo-saxon; en tout cas, ils sont tous en état de lire et d'apprécier Chaucer et Piers Plowman. On cherche d'ailleurs à exciter chez eux l'amour de la lecture en leur posant des questions sur les auteurs. Beaucoup de sujets de compositions se rapportent naturellement à la littérature et exigent des lectures nombreuses; souvent on donne un sujet comme celui-ci: « Quel est votre auteur favori? Donnez les raisons de votre préférence. Dites ce que vous savez de sa vie et de ses ouvrages. »

Les réponses sont très variées : Chaucer, Milton, Bunyan, Macaulay, Burns, Scott, Longfellow, Lytton, sont fréquemment choisis; mais Shakespeare obtient toujours le plus grand nombre de voix; les Américains paraissent lui avoir voué un culte encore plus enthousiaste que les Anglais; souvent on lui consacre la moitié du cours de littérature.

Les auteurs spécialement américains fournissent une branche de la littérature beaucoup plus riche, plus intéressante et plus originale qu'on ne le croit en Europe, où l'on ne connaît guère que Longfellow, E. Poe, F. Cooper, W. Irving et Mrs. Beecher-Stowe. Les jeunes Américains en sont fiers et se gardent d'en négliger l'étude.

Un exercice qui se rattache au cours de littérature, c'est la déclamation, qui est l'objet d'une grande attention. Dans mainte *high-school*, avant de commencer les classes, cinq ou six élèves montent sur l'estrade en présence de toute l'école assemblée, et chacun récite une pièce de vers. Il est sévèrement interdit de souffler un mot; au besoin, il vaut mieux laisser estropier un vers. Ces récitations paraissent avoir un bon effet; en général, le ton, les gestes et la voix sont expressifs, mais sans exagération; car, si un novice s'avise de prendre un ton déclamatoire, il est en butte aux railleries impitoyables de ses camarades, et apprend bien vite, sous le coup de cette critique plus sévère que celle des professeurs, à rester naturel, tout en cherchant à être énergique.

CHAPITRE VIII

Mathématiques.

D'après la réputation de peuple *calculateur* que les Américains ont partout en Europe, on s'attendrait à trouver l'enseignement des mathématiques donné d'une manière exceptionnellement bonne dans toutes leurs écoles. Il n'en est rien cependant, et s'ils nous dépassent en quelque chose, c'est uniquement dans la plus grande diffusion des notions élémentaires de calcul; pour tout ce qui est de la connaissance raisonnée des mathématiques, les jeunes Américains m'ont paru notablement inférieurs aux jeunes Français. Ce n'est pas qu'on n'y consacre pas assez de temps, au contraire; mais les méthodes employées sont souvent défectueuses, et souvent aussi les maîtres ne sont pas à la hauteur de leur tâche.

L'arithmétique proprement dite absorbe à elle seule la plus grande partie du cours de mathématiques. La géométrie ne vient que lorsque le cours d'arithmétique élémentaire est terminé, souvent même on ne l'aborde qu'après l'algèbre. C'est là une erreur funeste, à mon avis; car, à part les premiers éléments de calcul, l'arithmétique, étude absolument abstraite, est bien moins attrayante pour des enfants que la géométrie, qui parle aux yeux et présente des images concrètes; en outre, les démonstrations géométriques développent l'intelligence plus que les raisonnements de l'arithmétique et de l'al-

gèbre, qui souvent ne répondent à aucune notion réelle dans l'esprit d'un enfant (1).

M. Wickersham, l'éminent prédécesseur de M. Higbee comme surintendant de la Pensylvanie, demandait avec raison que des notions élémentaires de géométrie plane et de géométrie dans l'espace fussent données dans les écoles élémentaires. L'enseignement des *kindergärten* serait alors une excellente préparation. Ce conseil n'a pas été suivi en général.

Dans la mesure où il est donné, l'enseignement de la géométrie est satisfaisant. Le plan d'Euclide a été presque partout remplacé par le plan de Legendre, et l'on fait un grand usage de la considération de l'infini. Du reste, la durée du cours étant très restreinte, il a nécessairement fallu simplifier le plus possible les démonstrations.

Le cours d'algèbre ne m'a paru offrir rien de bien saillant.

L'arithmétiqne commerciale, la comptabilité, la tenue des livres, n'entrent que pour une part très minime dans le programme des *high-schools*. La trigonométrie élémentaire est étudiée avec quelque succès à Chicago, à Cleveland et à Cincinnati. Quant aux travaux d'arpentage, de levé de plans, de nivellement, il n'en est, pour ainsi dire, pas question.

Si nous passons à l'examen plus détaillée de la seule partie importante du cours de mathématiques, l'arithmé-

(1) Il est évident, par exemple, qu'un élève a moins appris lorsqu'on lui a démontré que $(a+b)^2 = a^2 + b^2 + 2\,ab$, que lorsqu'on lui a prouvé géométriquement que le carré de la somme de deux droites est égal à la somme des carrés de chacune de ces deux droites plus deux fois le rectangle construit avec l'une des droites pour base et l'autre pour hauteur. Dans le premier cas, le fait est seulement *certain*; dans le second, il est *évident*. Ce n'est pas la même chose, pour des enfants surtout.

tique, nous verrons que tout ce qui a trait au calcul élémentaire est l'objet des soins les plus intelligents. Il y a peu d'appareils de calcul, le boulier compteur lui-même est rarement employé; mais on y supplée, soit par des objets réels, soit par des traits marqués sur le tableau noir, soit par des vignettes dont les livres d'arithmétique sont remplis. La plus grande partie du travail des élèves se fait sur l'ardoise.

La meilleure et la plus originale des méthodes employées est celle de Grube, qui, avec diverses modifications, tend à se répandre de plus en plus. C'est l'application à l'arithmétique de principes analogues à ceux qui ont fait remplacer la méthode alphabétique par la méthode phonique et la *word-method*, pour apprendre à lire. Au lieu d'enseigner d'abord à l'enfant les noms des nombres jusqu'à mille, puis de lui faire apprendre parfaitement l'addition, puis la soustraction, etc., Grube le prend au moment où il sait compter jusqu'à trois, et lui fait faire immédiatement une série de petites opérations d'addition et de soustraction; quand le nombre 4 est ajouté, on introduit la multiplication et la division; on arrive bientôt à de petits calculs assez complexes, tels que:

$$2 \times 2 - 3 + 2 \times 1 + 1 - 2 \times 2 = x; \text{ ou}$$

$$\frac{4}{4 - 1 - 1 + 1 + 1 - 3} = x.$$

Bien entendu, on ne s'en tient pas aux opérations proprement dites; on y ajoute des applications sous forme de problèmes très simples et de nature à intéresser les enfants.

Grube recommande de ne jamais passer à un nombre avant d'avoir épuisé toutes les combinaisons possibles avec ceux qui le précèdent. En représentant les nombres par des objets ou des points, il veut qu'on les dispose par séries de deux ou trois, pour que l'élève puisse les décom-

poser plus facilement, ainsi 5 sera représenté par des objets placés ainsi :

. .
. .
.

L'enfant voit aussitôt que $5 = 2 + 2 + 1$, ou $2 \times 2 + 1$, etc.

7 pourra s'écrire, au choix :

. . ou . . .
. . . . .
. . .
.

La première année tout entière doit être employée à étudier les nombres de 1 à 10.

Le calcul mental occupe une grande place dans l'enseignement de l'arithmétique élémentaire. Outre ses avantages pratiques, on y voit un excellent exercice pour le développement de la mémoire et de l'intelligence.

La méthode de Grube, si remarquable à tous les points de vue, est aujourd'hui adoptée dans les meilleures écoles de tous les États.

On le voit, les premiers éléments de calcul sont enseignés d'une manière très satisfaisante aux États-Unis (1). Malheureusement, il n'en est pas de même de l'arithmétique plus avancée. Le reproche si fréquemment adressé aux Américains, d'être exclusivement préoccupés de la pratique, est certainement vrai ici; et, comme il arrive toujours lorsqu'on se laisse absorber par des préoccupations par trop utilitaires, on n'atteint pas le but où l'on

(1) Le seul reproche qu'on peut faire, à mon avis, à la pratique américaine pendant la première année porte sur une question de détail: l'enseignement des chiffres romains, plus qu'inutile pour de jeunes enfants, et qui se fait néanmoins de très bonne heure.

cherche à arriver. Les élèves américains, habitués trop souvent à se contenter de l'énonciation de règles de calcul et de véritables *recettes* pour la solution des problèmes, en négligeant de chercher le pourquoi des choses, sont bien embarrassés lorsqu'il s'agit de répondre à une question qui ne rentre pas exactement dans le cadre de celles qu'on leur a appris à traiter. En outre, cet enseignement, qui s'adresse exclusivement à la mémoire et ne fait rien pour l'intelligence, est nécessairement peu profitable, car il s'oublie rapidement au sortir de l'école.

Il est vrai que l'on ne s'en tient pas partout à un enseignement aussi terre à terre; depuis quelques années, on essaye de le relever en donnant une part plus large à la théorie, et en maint endroit on a obtenu des résultats encourageants. Le Nord-Ouest est tout à fait à la tête de ce mouvement: l'Ohio, l'Indiana, l'Illinois, le Michigan, le Wisconsin, le Minnesota, ont de beaucoup dépassé même la Nouvelle-Angleterre; les villes de Cleveland, Chicago et Milwaukee surtout ont fait des progrès considérables. En revanche, le New-York, le New-Jersey et tout le Sud restent attachés aux vieilles méthodes.

A côté des défauts, il faut signaler une qualité dans l'étude de l'arithmétique: c'est l'attention qui est presque toujours donnée au calcul mental. Les instituteurs trouvent un excellent guide dans les leçons de *Calcul mental* de Colburn, que quelques-uns ont eu la malencontreuse idée de détourner de son véritable but en en faisant un livre de classe.

L'infériorité de l'enseignement des mathématiques aux États-Unis est attribué par quelques personnes au fait que le personnel enseignant se compose presque exclusivement de femmes, qui seraient moins douées pour cette branche que pour d'autres; mais cette raison ne saurait être la seule, puisque le Sud, où les instituteurs hommes dominent,

est inférieur au Nord, et que la ville de Cleveland, où il n'y en a pas du tout, est une de celles qui donnent les meilleurs résultats. L'usage du système de poids et mesures anglais, que le système décimal commence à peine à remplacer, doit aussi exercer une influence fâcheuse (1). Cependant la principale raison paraît être une mauvaise tradition qu'il faudra longtemps pour déraciner.

---

(1) Le système décimal n'est en vigueur que pour les monnaies, dont voici la table :

mill	1/2 centime.	*dollar* (unité)	5 francs.
cent	5 centimes.	*eagle*	50 francs.
dime	50 centimes.		

Comme monnaies fictives, il faut citer le *nickel (5 cents)* et le *quarter* ou *shilling (25 cents).*

Pour tout le reste, le système décimal, bien que légal et employé dans les bureaux de poste depuis 1866, est encore très peu répandu. On propose, pour l'introduire plus facilement, d'appliquer aux mesures nouvelles les anciens noms anglais: d'appeler le centimètre *inch*, le mètre *yard*, le kilomètre *mile*, etc. Mais, pour que l'usage du système métrique se généralisât, il faudrait qu'il fût adopté séparément par les divers États, ou même par les communes; la réalisation de ce progrès demandera sans doute encore bien du temps.

CHAPITRE IX

Géographie.

La géographie est une des sciences les plus populaires et les mieux enseignées en Amérique ; ce fait tient sans doute à la prédilection des Américains pour les méthodes intuitives et l'enseignement par les yeux, qui peuvent peut-être rendre plus de service pour la géographie que pour toute autre étude.

La géographie commence, aux États-Unis, par la topographie, ou, comme on dit, par les *leçons de lieu*. Beaucoup de programmes ne portent aucune indication de cette étude pendant les premières années, ce qui est un grand tort à mon avis : j'ai été très surpris de voir que le nouveau plan d'études de Philadelphie (1884) ne mentionne pas la géographie dans les *primary-scools*, tandis que les *leçons de lieu* étaient indiquées dès la seconde année dans le plan d'études précédent. Mais dans les bonnes écoles l'enseignement n'en existe pas moins, et dès la première année ; seulement il se confond plus ou moins avec les leçons de choses ou avec une autre partie de l'enseignement.

L'enfant américain apprend d'abord à s'orienter, chose que, du reste, il sait faire le plus souvent avant de venir à l'école, car la connaissance des points cardinaux semble être une idée innée pour les Américains comme pour les Écossais (1). On lui fait voir de quel côté de la classe le

(1) Dans un édifice public, au lieu de numéroter les escaliers, par

soleil se lève et de quel côté il se couche ; on lui apprend que ces points s'appellent l'est et l'ouest. On trace sur le plancher une ligne qui va de l'un à l'autre et une qui va du nord au sud ; si l'on peut on lui montre une boussole. Puis l'on passe à la géographie de l'école, du village, des environs. A la campagne surtout, on insiste sur la géographie physique ; on parle des différentes natures de terrains et de leurs productions, des plantes, des animaux : il y a là de quoi intéresser vivement les enfants de cultivateurs tout en leur donnant toutes sortes de connaissances utiles. On voit qu'il est difficile de faire une distinction bien nette entre ces leçons de lieu et les leçons de choses.

Lorsqu'on commence à dresser des plans, — des plans de l'école et des environs, bien entendu, — on commence par le faire sur un tableau couché horizontalement, qu'on relèvera ensuite ; de la sorte les enfants apprennent à comprendre ce que signifient les cartes placées verticalement.

Les mots nouveaux s'apprennent peu à peu, seulement lorsqu'on en a besoin, et en les expliquant par ce qu'on a sous les yeux ; ainsi on montre ce que sont les *bornes* d'un territoire après avoir fait énumérer les bornes de la cour ; maison d'école, rue,etc. (1). « Un ruisseau fera comprendre un fleuve ; une chaussée entre deux mares, un isthme ; la mare, un lac.» Dans les villes, où les accidents de terrain sont peu nombreux et difficiles à observer, on emploie volontiers la terre dans l'école, pour en faire d'artificiels ; et dans les écoles normales, à Boston par exemple,

---

exemple, on les appelle escalier de l'ouest ou du nord-ouest, etc. Parfois, dans une chambre, une personne en priera une autre de s'asseoir un peu plus à l'est (*sit a little further east*).

(1) Voyez *Devoirs d'écoliers américains*, p. 478.

on ne dédaigne pas de donner aux futures institutrices de longues leçons sur la manière de manipuler cette terre afin de faire mieux comprendre aux enfants le sens des termes géographiques. Plus tard cette terre servira à faire des cartes en relief (1) ; quant aux cartes en relief proprement dites, on ne s'en sert guère, à tort sans doute. Comme il est bon cependant que les enfants aient une idée générale de la forme de la terre, on peut leur montrer un globe terrestre ; mais pour le moment on ne s'en sert que pour cela.

On étudie ensuite l'État dans lequel se trouve l'école, puis les États-Unis, puis l'Amérique tout entière, puis les autres parties du monde; mais toujours en s'efforçant d'évoquer devant l'esprit des enfants l'image des pays que l'on décrit. « Il faut, dit le *syllabus* de Milwaukee, faire des comparaisons, donner des descriptions, employer des illustrations, pour que les élèves puissent se représenter l'aspect, la flore, la faune, les hommes avec leurs institutions, leurs coutumes et leurs occupations, dans les pays qui diffèrent de ceux qui les entourent. Dans ce but, il y a lieu de recommander vivement la lecture en classe de morceaux choisis de livres instructifs. Employez hardiment les récits de voyages ou d'aventures, les anecdotes intéressantes au point de vue historique ou romanesque, comme complément des leçons de géographie descriptive. »

Les atlas et les livres de géographie, s'inspirant dé la

---

(1) Quelques instituteurs font même faire des cartes en relief en plein air, sur le terrain, selon la méthode des Arabes Sahariens, idée excellente à mon avis. Il existe quelque part, dans l'État de New-York, je crois, une représentation sur une grande échelle de la Palestine, exécutée par l'Église méthodiste. Le Jourdain y est représenté par un ruisseau véritable, le lac de Galilée par un étang où l'on peut se baigner, etc.

méthode intuitive, sont souvent faits, pour ainsi dire, au rebours des nôtres. Les premières cartes sont de simples plans d'école et de village; puis viennent les cartes proprement dites, mais en commençant par une partie du territoire américain. Chaque carte est accompagnée d'images représentant le pays à vol d'oiseau et ses traits les plus caractéristiques; peu de nomenclature, beaucoup de description imagée; enfin partout l'enseignement par les yeux ou l'imagination. C'est seulement après avoir passé en revue les diverses parties de l'Union qu'on présente à l'enfant une carte d'ensemble : c'est un résumé de ce qu'il a appris. Même système pour les autres pays; la carte d'Europe vient après les cartes des pays européens; et on finit par la mappemonde. Il est vrai de dire que l'on ne pousse pas toujours le principe aussi loin; dans nombre d'écoles, après les leçons de lieu, on consacre quelques classes à l'étude de la terre, de l'Amérique, des États-Unis en général, avant d'aborder un État particulier.

Les cartes elles-mêmes sont caractéristiques : comme les cartes allemandes, elles indiquent toujours le relief par des teintes; mais, au lieu de se perdre dans les détails, elles ne cherchent à donner qu'une *impression* juste : tout y est fortement exprimé, les couleurs sont crûment marquées, les fleuves largement tracés, les contours peu détaillés, mais bien accentués. Ces caractères sont encore exagérés dans les cartes murales, dont toutes les indications doivent être visibles de toute la classe. On supplée par ces fortes teintes à l'absence des cartes en relief.

Dans tous les atlas, chaque carte est accompagnée d'une carte *à forme approchée*, c'est-à-dire d'une carte *inscrite*, selon l'expression scientifique, dans un polygone géométrique qui en représente plus ou moins la forme. Ainsi la France est inscrite dans un hexagone irrégulier dont un côté va de Dunkerque à Brest, un autre de Brest à Bayonne,

etc. C'est un excellent procédé pour aider à reproduire rapidement une carte de mémoire (1).

Le dessin joue, en effet, un rôle considérable dans l'enseignement de la géographie. Dès les premières leçons, les élèves reproduisent sur l'ardoise ou le tableau noir la rose des vents élémentaire qu'on a tracée sur le plancher; plus tard ils copieront de même les plans de l'école, du village, du *township*, de l'État. Habitués comme ils le sont à dessiner, ce travail les amuse et n'offre pour eux aucune difficulté. D'ailleurs, le développement donné au tableau noir permet d'exécuter ces exercices d'ensemble dont j'ai déjà parlé à propos de l'écriture, et qui sont encore plus à leur place ici; on envoie tous les élèves d'une division au tableau en leur disant de tracer de mémoire telle ou telle carte en un temps donné; chacun la dessine pour son compte; la maîtresse désigne ou fait désigner par les élèves le meilleur tracé, le corrige, en se servant le plus possible des critiques faites par la classe, et la correction individuelle profite à tous. Aussi les résultats obtenus sont-ils merveilleux et dépassent-ils de beaucoup ceux, pourtant déjà fort satisfaisants, auxquels on arrive depuis quelques années dans les bonnes écoles françaises. Ce qui frappe surtout, c'est que les élèves dessinent aussi bien, quoique avec moins de détails, la carte d'un pays étranger que celle des États-Unis ou d'un des États; à plusieurs reprises, les maîtresses ont fait exécuter devant moi des cartes de France tout à fait remarquables.

Il faut dire, d'ailleurs, que les instituteurs sont en général bien capables de guider leurs élèves dans ce genre de travail. Beaucoup d'entre eux tracent, sous les yeux de la classe, au moyen de craies de diverses cou-

(1) J'ai vu appliquer ce procédé dans quelques-unes de nos écoles primaires, lorsqu'il s'agit de faire un tracé de mémoire.

leurs, des cartes qui sont d'un effet vraiment saisissant; et il est évident qu'un travail de cette nature, où l'on peut marquer précisément les détails dont on a besoin pour le moment, présente toutes sortes d'avantages sur les meilleures cartes murales. Les écoles normales de l'Ouest, d'Indianopolis, de Chicago, de Whitewater (Wisconsin) apportent un grand soin à cet exercice.

Dans le tracé fait au tableau ou sur l'ardoise, les élèves ne sont pas tenus à une exactitude rigoureuse; on doit même les empêcher de s'attarder sur les détails, ce qui n'est pas toujours facile, les pousser à dessiner largement, hardiment et rapidement. En revanche, lorsqu'on a fini d'étudier un pays, on demande aux enfants d'en présenter une carte soigneusement faite sur papier, qui résume, pour ainsi dire, l'enseignement du cours. A Milwaukee (Wisconsin), ils doivent donner des cartes soignées de l'Amérique du Nord, des États-Unis, de l'ensemble des États du Nord-Ouest, du Wisconsin, de l'Europe; les autres pays doivent tous être dessinés au tableau, mais la présentation d'une carte à la fin du cours n'est pas obligatoire.

Un autre trait caractéristique de l'étude de la géographie en Amérique, c'est la largeur du programme; il comprend un peu de tout, zoologie, botanique, géologie, météorologie, cosmographie, histoire, sociologie, etc. Il n'y a rien là, du reste, que de parfaitement normal; car à vrai dire, aucune science n'est plus complexe, et ne demande des connaissances plus variées pour se présenter sous son véritable jour.

Enfin il faut applaudir sans réserve à la recommandation, souvent répétée, « d'envisager avant tout la terre comme la demeure de l'homme, et d'étudier toutes ses particularités et ses phénomènes dans leur action sur les variétés des races humaines, les différents degrés du progrès social, et les occupations diverses des peuples civilisés ».

CHAPITRE X

Histoire et Morale civique.

Comme le remarque parfaitement M. Buisson, il convient de réunir ces deux objets d'étude, tant ils sont étroitement liés aux États-Unis, tant il serait impossible de comprendre l'un sans l'autre. Il s'agit surtout, en fait d'histoire, de l'histoire nationale qui tient la plus grande place dans l'enseignement et se prête admirablement au rôle de *cours de morale civique en action;* quant à l'histoire générale, — histoire sainte, histoire ancienne, histoire de l'Europe, histoire d'Angleterre, — elle n'est l'objet que d'un nombre relativement restreint de leçons; en revanche, un temps plus ou moins long est consacré à l'histoire de l'État où se trouve l'école.

Comme pour tout le reste, la Nouvelle-Angleterre et l'Ouest se distinguent par la solidité de l'enseignement historique. Il se donne souvent dès la *primary-school*, et l'on fait faire à des enfants de huit ou neuf ans de petites rédactions, moitié historiques, moitié littéraires, qui se distinguent avantageusement des listes de questions et réponses comme on en trouve encore trop souvent ailleurs, dans le New-York par exemple. A cet âge, il s'agit moins d'un enseignement suivi que d'une série de tableaux historiques; l'arrivée des *pilgrim fathers*, Penn et les Indiens, la déclaration d'indépendance, la chevauchée de Paul Revere; Washington, surtout, qui jouit en Amérique d'une popularité et d'une vénération à laquelle aucun

homme n'est peut-être arrivé dans un autre pays. Cette admiration qu'on inspire aux enfants pour les grands hommes américains constitue à elle seule un cours d'instruction civique, surtout si l'on songe que dans cette terre de démocratie extrême et de mouvement social perpétuel, ce n'est rien moins qu'une dérision de dire au plus pauvre enfant qu'il peut aspirer à devenir président de la république et à imiter les héros dont il lit l'histoire.

Lorsqu'on aborde l'enseignement historique proprement dit, après avoir vu juste assez d'histoire générale pour servir d'introduction à l'histoire nationale, on ne se trouve pas en présence de faits qui peuvent s'apprendre par une simple nomenclature, de successions de monarques, de conquêtes, de changements de dynasties, mais bien du développement libre et spontané d'une grande nation. La naissance et l'affermissement parmi les colonies puritaines des libertés communales et du système représentatif; l'établissement de la liberté de conscience dans le Rhode-Island et la Pensylvanie; le pacte fédéral qui réunit les colonies pour la défense du pays ; la lutte héroïque que le peuple américain a soutenue pour son indépendance et son existence même ; enfin la croissance inouïe de cette nation née d'hier ; tout cela forme un ensemble unique en son genre, un tableau d'un intérêt puissant pour le peuple tout entier, parce qu'il s'agit précisément du peuple lui-même, de sa vie, de son œuvre, de ses libertés. La dernière guerre elle-même se distingue de celles de l'ancien monde en ce que, de part et d'autre, elle a été faite avec une conviction profonde, et par conséquent à la fois avec un courage obstiné et une férocité sauvage ; c'est ce qui donne un caractère de grandeur épique et effrayante à ce duel gigantesque de 2,000,000 d'hommes contre 1,500,000, tous, pour ainsi dire, engagés volontairement.

Le pays est encore plein des souvenirs de cette guerre, tout le monde a quelque chose à en raconter, et les gens du Sud parlent avec le même enthousiasme de Jef Davis et et du vaillant général Lee, que les gens du Nord de *l'honnête Abé* (Abraham Lincoln) et du martyr John Brown; et cependant, chose remarquable, il n'est resté que fort peu de sentiments amers des vaincus contre les vainqueurs (si ce n'est dans le Sud contre les nègres); les *Rebs* et les *Yankees* rivalisent d'attachement à la patrie américaine, et quand il s'agit de fêter l'anniversaire de la naissance de Washington le 22 février et la déclaration d'indépendance le 4 juillet, nul ne pourrait reconnaître des ennemis d'hier dans ces hommes qu'unit un même sentiment de joie et de fierté nationales; tous également, et les démocrates comme les républicains, sont d'accord pour honorer la mémoire du président Garfield.

Avec un passé comme celui-là, il est bien difficile de faire de l'histoire, selon l'ancienne méthode, une sèche énumération de dates et de faits, comme cela se fait cependant encore parfois. Partout où les instituteurs ont tant soit peu compris leur mission, ils ont su faire du cours d'histoire une véritable école de vertu civique. Et ce que nous disons de l'histoire nationale dans son ensemble s'applique également à l'histoire particulière de chaque Etat.

Il ne faut pas croire cependant que ce soit seulement sous cette forme que se donne l'instruction civique. Partout, dans les classes les plus avancées de la *grammar-school* et dans la *high-school*, il y a des leçons spéciales de *constitution*, ou, comme on dit ailleurs, de *civil government*, et peu d'études se font d'une manière plus sérieuse. Beaucoup d'écoles préfèrent ne pas se servir de *text-books* ou manuels, bien qu'il en existe d'excellents, ceux d'Andrews ou de Calvin Townsend, par

exemple; on prend tout simplement les articles de la Constitution. « Il ne faut pas employer de *text-book*, » dit le syllabus de Milwaukee ; « mais chaque élève doit avoir un exemplaire de la Déclaration d'indépendance, des Articles de Confédération, de la Constitution des Etats-Unis et de la Constitution du Wisconsin. N'importe quel livre d'histoire suffira pour la partie historique. Il faut seulement avoir dans la classe le *Manuel* d'Andrews et l'*Histoire* de Harper pour y puiser des renseignements.»

Il y a en réalité trois branches à l'enseignement de la *constitution*, qui est presque exclusivement oral : la *nation*, l'*État*, les *circonscriptions locales* (comté et commune). La première partie est toujours la même, les deux autres varient d'un point du territoire à un autre, moins cependant qu'on ne pourrait le croire, car la plupart des États ont copié leur constitution sur la constitution fédérale. Le tout constitue une étude assez longue et assez complexe. Et de même que le cours d'histoire ne se fait pas sans rappeler à chaque instant aux enfants leurs privilèges et leurs devoirs de citoyens américains, de même l'instruction civique s'appuie toujours sur l'histoire; on s'efforce de faire comprendre l'origine et le développement des institutions nationales, aussi bien que leur fonctionnement actuel. En même temps, comme dans le cours d'histoire, on cherche à éveiller l'enthousiasme pour les grands hommes qui ont aidé à les fonder (1).

J'ai été frappé maintes fois de la solidité de connaissances

(1) Le syllabus de Milwaukee demande, à propos de la constitution des États-Unis, qu'au moyen de lectures appropriées on fasse connaître aux enfants les principales actions de la vie des hommes suivants : J. Adams, S. Adams, J. Dickinson, B. Franklin, A. Hamilton, J. Hancock, P. Henry, J. Jay, T. Jefferson, R. H. Lee, R. King, J. Madison, G. Morris, R. Morris, Ch. Pinckney, Ch. C. Pinckney, E. Randolph, R. Sherman, G. Washington, J. Wibson, J. Marshall, D. Webster, H. Clay, J. C. Calhoun, S. A. Douglas, R. B. Taney, Ch. Sumner, A. Lincoln.

dont font preuve les jeunes Américains; mais ce qui n'est pas moins remarquable, c'est l'intérêt qu'ils prennent à cette étude. L'entière liberté qu'on leur laisse de se former et d'exprimer une opinion n'est certainement pas étrangère à cet intérêt. Elle est, si possible, plus illimitée ici qu'ailleurs. Ajoutons que ce que nous appelons la neutralité de l'école au point de vue politique n'existe pas en Amérique : l'instituteur est parfaitement libre de dire son opinion sur tous les points; mais c'est à cette condition que ses élèves pourront soutenir l'opinion contraire. Souvent on pose la question : « Quel est votre avis sur tel point? » La politique du jour ne reste pas étrangère à l'école: dans l'Iowa, dans l'Ohio, à propos des élections, des élèves de la même école écrivaient de violentes diatribes, les uns contre les démocrates, les autres contre les républicains (1). La politique étrangère elle-même n'est pas laissée de côté. Dans les campagnes, après une leçon sur le mode d'élection et les attributions du conseil communal, on demande aux élèves de décrire une élection, puis de nommer, de décrire et de *juger* les conseillers. A Chicago, ailleurs encore, on prend parfois un article de journal comme texte de leçon. A l'école normale de Framingham (Massachussts), cela se fait d'une manière régulière : tous les jours, on lit le journal devant toutes les classes réunies, et on discute à propos des nouvelles pendant un bon quart d'heure. S'il y a quelque chose d'obscur, on prie les élèves de chercher des informations et on fixe un jour où chacun apportera les siennes pour élucider la question.

(1) Notez que les mots « démocrate » et « républicain », qui servent encore d'étiquette aux politiciens des États-Unis, ne sont plus, à proprement parler, que des mots sans valeur, des noms historiques, qui abritent aujourd'hui des préférences personnelles, mais ne répondent plus à aucune différence d'opinion réelle.

Loin de blâmer ces incursions dans le domaine de la politique et cette absolue liberté d'opinion, les surintendants les encouragent de tout leur pouvoir; leur plus grande crainte est que l'enseignement civique ne se réduise à l'acquisition d'un certain nombre de faits. Ainsi c'est M. le président Pickard, l'un des hommes dont les écrits font autorité en matière d'éducation, qui a introduit à Chicago, lorsqu'il était surintendant de cette ville, l'habitude de lire un article de journal aux élèves. A Philadelphie, où l'esprit conservateur et aristocratique (relativement) ne laisse pas pénétrer les nouvelles méthodes aussi rapidement que dans l'Ouest, M. Mac-Alister s'en montrait très préoccupé. Je l'accompagnais un jour dans une classe de *grammar-school* où la maîtresse faisait expliquer à des enfants de 13 ou 14 ans la valeur du *veto présidentiel*, mais sans leur demander d'appréciation personnelle. M. Mac-Alister l'arrête: « A votre avis, mes enfants, ce droit de veto est-il une bonne ou une mauvaise chose? » La question surprend évidemment les élèves, qui restent quelque temps interdits; enfin quelques mains se lèvent pour ou contre le veto. « Bien: donnez vos raisons. » Nouvelle hésitation; puis trois ou quatres élèves donnent dans les deux sens des raisons assez peu concluantes. Le surintendant les écoute avec respect, fait ensuite voir en quoi elles sont défectueuses; puis, reprenant la question pour son compte, il explique les origines historiques du droit de veto, donne les raisons pour et contre, et conclut enfin à la suppression. « Voilà, ajoute-t-il, » quelle est mon opinion; vous n'êtes pas obligés de l'adopter; mais *tâchez d'en avoir une qui soit à vous et de savoir pourquoi.* »

On voit, par cet exemple, combien profondément diffère l'enseignement de la morale civique en Amérique de l'enseignement correspondant chez nous.

L'*économie politique* entre dans le programme d'un certain nombre de *high schools* à la suite du cours de *constitution*; mais cette science n'est pas encore très répandue, si ce n'est dans le Far-West, où elle commence à se développer. Encore ne m'a-t-elle pas toujours paru enseignée de la manière la plus satisfaisante. Elle pourrait cependant rendre de grands services dans un pays où règnent encore, sur bien des points, des erreurs économiques qu'il serait urgent de dissiper.

CHAPITRE XI

Langues anciennes et modernes.

L'ALLEMAND A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

On sait que l'immigration allemande a pris des proportions considérables en Amérique depuis un certain nombre d'années. Le recensement de 1880 compte 1,966,742 personnes nées en Allemagne et demeurant en Amérique; mais ce chiffre ne représente qu'une faible partie de la population qui est allemande d'origine, de langue et de mœurs. Dans certaines villes, l'allemand est aussi communément parlé que l'anglais; ailleurs, en Pensylvanie par exemple, il s'est formé une espèce de patois mixte, le *Pennsylvania Dutch* (1). A Brooklyn même, on voit constamment des enseignes telles que : *Wein and bier garden, gud segars sold hier*, qui montrent un curieux mélange, sinon des deux langues, du moins des deux orthographes; et le Dr Berggrün, de Vienne, m'a assuré que, pendant une promenade de quelques heures dans les rues de Brooklyn il a entendu parler jusqu'à six patois allemands. L'immigration des Allemands est considérée avec des sentiments divers par les Américains : dans les

---

(1) Les Anglais disent *Dutch* pour Hollandais, et *German* pour Allemand; mais les Américains, plus logiques en cela, emploient les mots *Hollandish* et *Dutch* comme les Hollandais et les Allemands eux-mêmes.

villes, on les accuse d'irréligion et d'intempérance; dans les campagnes, on vante leurs habitudes de travail, d'ordre et d'économie. D'une manière générale, on leur préfère les Scandinaves, mais on les aime mieux que les Irlandais, les Italiens et les Chinois (1).

C'est dans le Nord-Ouest surtout que les Allemands sont nombreux; leur influence s'est souvent fait sentir dans les méthodes scolaires. Dans le Wisconsin, bien que le recensement ne donne que 184,328 Allemands de naissance sur 1,315,497 habitants, on dit que les Allemands forment la moitié de la population totale, à tel point qu'en s'alliant aux Scandinaves ils pourraient avoir la majorité aux élections.

Dans ces circonstances, il n'y a rien d'extraordinaire à ce que les Allemands aient demandé que leurs enfants pussent apprendre leur langue à l'école populaire. Dès 1840, la loi de l'Ohio décida qu'un *township* serait obligé de créer des classes d'allemand lorsque 75 habitants, représentant 40 enfants, le demanderaient. Des dispositions analogues furent adoptées par la plupart des États de l'Ouest, et l'allemand a été étudié depuis 1840 à Cincinnati, depuis 1864 à Saint-Louis, depuis 1870 à Cleveland, depuis 1871 à Chicago. Ordinairement, une partie seulement des élèves, en majorité fils de parents allemands, suivent les cours : ainsi en 1882, à Saint-Louis, sur 53,050 élèves, il y en avait 21,712, dont 16,423 fils d'Al-

(1) On célébrait pendant mon séjour en Amérique le deux-centième anniversaire de l'arrivée des premiers colons allemands : c'étaient treize quakers débarqués à Germantown, en Pensylvanie, le 6 octobre 1683. La masse de la population semblait s'associer de bon cœur à la fête.

L'habitude de fêter Noël est en Amérique d'origine allemande et non anglaise, car elle n'existait pas chez les Puritains; aussi est-elle surtout répandue en Pensylvanie et dans l'Ouest, non en Nouvelle-Angleterre.

lemands; à Cleveland, 8,829 sur 26,990; à Cincinnati, 17,857 sur 32,818; à Chicago, 5,332 sur 73,015; à San Francisco, 1,990 sur 40,000 environ; à Denver, 460 sur 4,820. Toutefois, à Milwaukee et dans quelques autres villes, l'allemand fait partie des matières obligatoires : c'est le but que poursuit la population germanique, et qu'elle atteindra sans doute dans tout le Nord-Ouest.

Dans les écoles où l'on enseigne l'allemand, on a le plus souvent des maîtres spéciaux, qui sont chargés de donner des leçons dans les diverses classes. Ailleurs cependant, comme à Saint-Louis depuis 1879, c'est la maîtresse ordinaire qui fait une classe d'allemand, qui dure de vingt à trente minutes tous les jours. A Cincinnati, on procède autrement; c'est l'enseignement ordinaire qui se fait alternativement en anglais et en allemand.

Dans cet enseignement simultané de deux langues, on s'efforce de faire que l'une serve à l'autre, ce qui est facile quand elles sont aussi rapprochées d'origine que celles dont il s'agit. Dès les premières leçons, lorsqu'on apprend à lire (par la *word-method*), on écrit l'une sous l'autre une phrase anglaise et une phrase allemande dont les mots se correspondent; par exemple sous l'image d'un chat on écrira :

Ich seh eine Katze ; hier ist die Katze ; dies ist eine
I see a cat ; here is the cat ; this is a
Katze ;
cat ;

sous celle d'un poisson :

Das ist ein grosser Fisch ; wo ist der grosse Fisch?
That is a great fish ; where is the great fish?

De cette façon, les élèves apprennent vite à saisir les ressemblances et les différences des deux langues ; quand ils voient se reproduire les mêmes faits plusieurs fois, ils en induisent inconsciemment les lois de transformations des

sons: ainsi les mots comme *die*, the; *da*, there; *dies*, this; *das*, that; etc., leur apprennent bien vite que le *d* allemand correspond ordinairement au *th* anglais. Loin de nuire à la langue maternelle, cette comparaison continuelle apprend à la mieux connaître et à la mieux apprécier: c'est, en effet, ce qui arrive partout où les maîtres savent profiter des avantages de ce double enseignement.

J'ai été désagréablement surpris de voir que dans les écoles américaines, comme presque partout en France, on se sert dès le premier jour de l'alphabet gothique, si embarrassant pour les commençants, et dont il y a tout avantage à n'aborder l'étude que plus tard; et qu'on y emploie d'ordinaire l'orthographe traditionnelle, qui est partout abandonnée dans les écoles allemandes.

Malgré ces réserves et quelques autres critiques de détail, je considère l'introduction de l'allemand dans les écoles populaires comme un des plus remarquables succès de la pédagogie américaine. Il est acquis, en effet, que les enfants apprennent, les uns l'anglais, les autres l'allemand, d'une manière très satisfaisante, sans que cela nuise, au contraire, à leur langue maternelle et aux autres études. La méthode naturelle d'enseignement des langues y a prouvé une fois de plus sa supériorité sur la méthode classique.

Dans quelques parties de la Louisiane, où il y a encore un noyau assez considérable de population française, notre langue est enseignée à côté de l'anglais; il en est de même de l'espagnol dans le Nouveau-Mexique et l'Arizona. Je n'ai pu visiter ces écoles, ni me procurer des renseignements précis; mais je crois que l'enseignement y est assez défectueux, comme dans presque tout le Sud. Dans le Colorado, m'a-t-on dit, il y a des écoles où l'on enseigne à la fois l'anglais, l'allemand et l'espagnol; il suffit pour cela que les familles de vingt enfants le

demandent. Il y a aussi à New-York, à Philadelphie, à San-Francisco, quelques *grammar-schools* où un petit nombre d'élèves étudient le français en quatrième année; mais ce n'est alors qu'une préparation au travail des *high-schools*.

A ma connaissance, le suédois et le danois ne s'enseignent dans aucune école élémentaire; mais le moment ne peut pas tarder où les Scandinaves du Minnesota et du Dakota demanderont les mêmes avantages que les Allemands du Wisconsin.

LANGUES VIVANTES DANS LES HIGH-SCHOOLS

L'enseignement des langues vivantes fait partout partie du programme des *high-schools*, soit à titre facultatif à côté des langues anciennes, soit plus souvent comme matière obligatoire, pour une langue au moins. On consacre ordinairement une *récitation*, ou leçon de quarante minutes, par jour, à chaque langue.

C'est presque toujours le français ou l'allemand qui est enseigné; en général, dans les villes importantes, on peut apprendre, au choix, soit ces deux langues, soit l'une d'elles et le latin. L'allemand est plus recherché que le français, ce qui n'a pas lieu d'étonner si l'on songe au grand nombre d'Allemands qui habitent l'Amérique et à la préparation que beaucoup d'élèves ont à l'école élémentaire; en outre, l'allemand est beaucoup plus facile à apprendre pour les Anglo-Saxons, et aussi plus avantageux pour les comparaisons avec la langue maternelle. Je dirai même que le nombre des élèves qui apprennent e français est plus grand qu'on ne pourrait s'y attendre: dans quelques *high-schools*, à San-Francisco et ailleurs, il y en a plus qui s'inscrivent pour le français que pour l'allemand. Ce fait tient en partie à ce qu'un certain nombre de

jeunes gens savent déjà l'allemand et préfèrent étudier une autre langue ; mais c'est aussi parce que, dans toute cette partie des Etats-Unis où les premiers colons étaient Français, notre langue est souvent considérée, pour ainsi dire, comme plus classique, plus *aristocratique* que toute autre, comme faisant partie de ce qu'un homme bien élevé doit connaître. Aussi l'enseignement secondaire donne-t-il une proportion bien plus grande encore d'élèves apprenant le français. Il faut dire, en revanche, que beaucoup de *high-schools* des petites villes, surtout dans l'Ouest, ne font dans leurs programmes aucune place au français, qui pourrait y remplacer le latin avec avantage.

Cet enseignement des langues vivantes se donne-t-il en général d'une manière satisfaisante? Il est difficile de donner à cette question une réponse d'ensemble ; néanmoins, autant que j'ai pu en juger par les leçons que j'ai vu faire et par les renseignements que j'ai pris, je dirai que l'enseignement de l'allemand se fait ordinairement dans de bonnes conditions. Très bien préparés en maint endroit par les classes élémentaires, les élèves trouvent ordinairement de bons maîtres dans la *high-school;* avec l'immense population germanique des États-Unis, il est facile, en effet, de trouver des hommes réunissant la connaissance de l'allemand et de l'anglais avec une culture littéraire et des aptitudes pédagogiques suffisantes. D'ailleurs, les élèves désireux de se perfectionner dans cette étude peuvent aisément trouver, en dehors de l'école, l'occasion de parler et d'entendre parler l'allemand. Les méthodes employées sont ordinairement bonnes, faisant une part suffisante à la conversation et ne se perdant pas en subtilités grammaticales ; les résultats sont encourageants. Il n'en est pas de même, à beaucoup près, pour le français; le personnel faisant trop souvent défaut, les meilleures méthodes ne peuvent être appliquées avec fruit.

Le plus souvent, en effet, les maîtres (ou plutôt les maîtresses) sont soit des Américains ayant une connaissance très suffisante de la grammaire et de la littérature françaises, mais trop peu familiers avec la pratique de notre langue pour pouvoir enseigner à la parler, soit, au contraire, des personnes ayant séjourné pendant quelques temps en France et parlant correctement, mais manquant d'instruction. Le premier cas est de beaucoup le plus fréquent ; aussi y a-t-il bien peu d'élèves, en dehors de ceux qui ont eu des avantages particuliers, en état de prendre part à une conversation en français.

L'espagnol n'est guère enseigné dans les *high-schools* qu'en Floride et dans les États qui faisaient jadis partie du Mexique ; les langues scandinaves entrent dans le programme de quelques écoles du Wisconsin et du Minnesota.

LANGUES ANCIENNES

Comme les langues vivantes, le latin et le grec s'enseignent dans la plupart des *high-schools* et des écoles normales ; car les Américains ont conservé un véritable engouement pour les études classiques, n'admettant guère qu'il puisse y avoir de bonne éducation sans connaissance des langues anciennes. Le latin surtout s'est introduit partout; il y a même des écoles non graduées, où l'on a bien de la peine à donner les éléments indispensables d'une bonne éducation primaire, et où néanmoins un certain nombre d'enfants apprennent le latin. Encore s'ils en venaient à bout! Mais il suffit d'avoir parcouru quelques classes pour s'apercevoir qu'on ne dépasse guère les premiers éléments, qu'on en apprend juste assez pour l'oublier ensuite; et cela, même dans les *high-scools* des grandes villes, même dans les écoles norma-

les (1). Ce n'est pas pourtant que le latin soit mal enseigné; au contraire, sous certains rapports, il m'a semblé qu'on s'y prenait mieux qu'en France: on vise à peu près exclusivement à faire comprendre les auteurs à la lecture, laissant presque entièrement de côté les thèmes, ce qui n'est assurément pas un mal (2); mais le temps est trop court, les occupations de toute nature trop nombreuses pour permettre d'arriver à un résultat sérieux. Pour le grec, qui, presque partout où il est introduit, n'est que facultatif, le même phénomène est encore plus frappant: on dépasse rarement les déclinaisons. En Amérique comme ailleurs, c'est dans l'enseignement secondaire seulement qu'il faut chercher une étude sérieuse du latin et du grec; et des expériences faites dans les *high-schools* et les écoles normales ressort clairement cette conclusion: les langues anciennes ne sont pas faites pour l'école primaire, même supérieure.

Mais, dit-on, le latin, si on ne l'apprend pas pour lui-même, est du moins fort utile pour apprendre à connaître les étymologies et l'origine de la langue. Cette raison, qui n'est pas sans valeur en France, porte absolument à faux en pays de langue anglaise; l'allemand, le français même,

(1) Il faut seulement excepter un certain nombre de *high schools* ayant un *classical department* ou faisant particulièrement l'office d'écoles préparatoires aux universités, telles que la *latin high school* de Boston. Ces établissements ne font plus, à proprement parler, partie de l'enseignement primaire. Là le latin et même le grec sont étudiés d'une manière très sérieuse.

(2) J'ai aussi vu avec plaisir que le latin et le grec se prononcent en Amérique d'une manière assez rationnelle, non d'après la prononciation traditionnelle anglaise qui est plus absurde encore que la nôtre. A Boston, on s'efforce même de reproduire l'ancienne prononciation aussi exactement que possible : *veni, vidi, vici*, se lisent *wéni, widi, wiki*. Partout *u* se prononce *ou*, et l'on fait sentir la quantité et l'accent tonique.

jettent cent fois plus de lumière sur l'origine des mots anglais que le latin. Si l'on tient absolument à faire apprendre une langue morte, c'est évidemment l'anglo-saxon, souche directe de l'anglais, qu'il faudrait choisir. J'ai dit plus haut qu'on en donne parfois des notions à propos du cours de littérature; mais comme étude suivie, cette langue n'entre que dans le programme des collèges et des universités.

Il s'est, du reste, produit dans ces dernières années une réaction énergique contre l'abus de l'étude des langues mortes, que dénonçait déjà Franklin avec son bon sens ordinaire; mais c'est dans l'enseignement secondaire et supérieur qu'elle a pris naissance, et jusqu'à ce jour l'enseignement primaire n'a guère été atteint par le mouvement. C'est dans la Nouvelle-Angleterre qu'il s'est, tout d'abord, le plus nettement dessiné. Mais les partisans de la réforme ont compromis le succès de leurs efforts en commettant deux fautes graves : l'une, de s'attaquer principalement au grec, qui est à la fois plus facile à apprendre (pour les Anglais et les Américains) et beaucoup plus digne d'étude que le latin; l'autre, de demander que les langues anciennes fussent remplacées par les sciences, et non par une étude plus complète de la langue maternelle et par les langues modernes, ce qui donne à leurs tentatives l'apparence, tout au moins, d'une attaque dirigée contre l'enseignement littéraire en lui-même (1). S'ils consentent à changer de tactique sur ces deux points, ils ne tarderont pas à réussir (2).

---

(1) Voir la discussion de la question par un élève d'une école d'Aurora (Illinois), dans les *Devoirs d'écoliers américains*, p. 285.

(2) M. Dyer, professeur à l'université de Harvard, et l'un des plus chauds défenseurs du système classique, m'avouait que, s'il s'agissait simplement de remplacer le latin, soit par l'anglo-saxon, soit par une langue moderne, il serait tout prêt à entendre raison. « Mais, » ajou-

tait-il, « je ne puis sacrifier le grec ; je ne puis pas non plus admettre qu'on diminue la part des études littéraires dans l'éducation. »

L'idée d'opposer les langues vivantes aux langues mortes commence, du reste, à faire son chemin parmi les adversaires de l'éducation classique, comme le prouve le discours prononcé, l'été dernier, à Harvard, par M. Ch. F. Adams, qui a eu un grand retentissement. Voici le passage le plus frappant : « Je crois fermement que l'espèce de renom de sainteté qui a entouré les études classiques depuis la renaissance jusqu'à nos jours doit bientôt disparaître. Cependant ce préjugé est encore fort ; c'est, à vrai dire, presque le seul titre de noblesse qui ait survécu aux tendances égalitaires de ce siècle. Un homme qui, à une période quelconque de sa vie, a étudié le latin et le grec (peu importe, du reste, qu'il soit maintenant en état de les lire ou non) est un homme bien élevé ; un homme ne les ayant pas étudiés n'est qu'un homme qui s'est fait lui-même *(a self-taught man)*. Ne pas avoir appris le latin, c'est une honte ; ne pas savoir parler le français, ce n'est qu'une gêne. Pour moi, je ne prétends pas me donner comme une autorité ; mais, pendant trente ans, j'ai beaucoup vu le monde, ses travaux et ses littératures, dans plusieurs pays ; et je dirai hardiment que, au point de vue de l'utilité pratique comme du plaisir à goûter, de la culture générale comme de la discipline intellectuelle, j'aimerais mieux posséder à fond la langue et la littérature allemandes que la langue et la littérature grecques ; je ferais, sans hésiter, le même choix pour mon fils. Ce que je dis de l'allemand par rapport au grec, je le dis également du français par rapport au latin. Laissant la tradition et la superstition de côté, je ne peux pas comprendre qu'un homme intelligent, connaissant bien les deux littératures, puisse comparer le latin au français, soit comme richesse, soit comme beauté. »

CHAPITRE XII

Sciences physiques et naturelles.

« Il est impossible, dit le Rapport du Bureau national d'Éducation, d'examiner les divers programmes sans être frappé de la manière dont sont négligés les éléments des sciences. Les écoles rurales semblent pourtant favorablement placées pour l'étude de la nature sous quelques-uns de ses aspects divers. L'effet bienfaisant de cette étude sur l'esprit, sa valeur comme connaissance personnelle, ses rapports avec les préoccupations de la pensée contemporaine, appellent impérieusement son introduction. Voilà une matière pratique offerte à la réflexion des surintendants, des associations d'instituteurs et des écoles normales; il n'est plus permis d'en ajourner l'examen, si nous voulons que notre peuple participe au progrès général. »

Ces paroles judicieuses expriment bien la pensée des juges les plus compétents au sujet des éléments des sciences. Il ne faudrait pas en conclure cependant que cet enseignement n'existe nulle part aux États-Unis; depuis un certain nombre d'années, il a été introduit, non seulement dans les meilleures écoles des villes, mais dans bon nombre d'écoles rurales, même non graduées. Il se donne souvent dans des conditions particulièrement excellentes et avec un grand succès.

C'est par les *leçons de choses* qu'on aborde l'étude des sciences. Les Américains, je l'ai déjà dit et aurai occasion d'y revenir, ont parfaitement senti la puissance de l'en-

seignement par les yeux, et en font usage en toute occasion; les leçons de choses devaient nécessairement attirer leur attention. Nous les avons déjà vues jouer un rôle important dans les *kindergärten* ; elles se continuent de même dans l'école élémentaire, et l'on donne ainsi aux enfants une foule de connaissances pratiques, qui, si elles ne constituent pas un enseignement scientifique régulier, n'en sont pas moins d'une grande utilité, en elles-mêmes d'abord, mais encore plus à cause de l'habitude qu'elles donnent à l'esprit d'observer, de s'intéresser, et de se rendre compte des choses.

Il est peu de programmes réguliers qui ne consacrent une part plus ou moins grande aux leçons de choses, avec lesquelles se confondent ordinairement les leçons de lieu dont il a été parlé au chapitre « Géographie ». En outre, les leçons de langue, de dessin et de géographie permettent de nombreuses incursions dans le domaine de la science.

Quelque excellent que soit le principe des leçons de choses, il ne peut donner de résultats utiles que si l'instituteur possède une « connaissance complète des lois de l'esprit, une notion exacte des sujets enseignés, l'art de choisir et d'arranger les leçons, et celui de fixer et de retenir l'attention des élèves ». Ces qualités ne sont pas toujours possédées par les maîtresses; aussi les résultats obtenus par l'enseignement scientifique du premier âge ne sont-ils pas partout aussi bons. A Philadelphie, le *Board of education* a jugé à propos de réduire considérablement le programme des leçons de choses, préférant « se contenter pour le moment d'un petit nombre de leçons générales, complètes en elles-mêmes, et dont le succès paraît certain, plutôt que d'encombrer le programme d'un système complet d'enseignement qui ne pourrait être appliqué dans les écoles ». A Milwaukee, on avait été jusqu'à

supprimer complètement cette partie de l'enseignement; elle vient, je crois, d'y être réorganisée. Ailleurs, à Saint-Louis par exemple, on ne sépare pas les leçons de choses des leçons de langue.

Au-dessus ou à côté des leçons de choses proprement dites s'organise souvent un petit cours gradué de sciences physiques et naturelles, qui n'en diffère guère par la méthode, mais qui se fait néanmoins d'une manière un peu plus régulière. L'enseignement par les yeux y tient toujours une grande place : des tableaux d'histoire naturelle très bien faits sont mis à la disposition des maîtres; mais on préfère de beaucoup, quand cela peut se faire, montrer aux enfants les objets eux-mêmes. Les meilleures écoles possèdent des collections élémentaires de minéralogie, de botanique et de zoologie, ainsi que des appareils de physique et de chimie. Dans les villes, on dépense même, à mon avis, trop d'argent pour ces appareils, d'autant plus que c'est le plus souvent l'appareil le plus simple, le plus rudimentaire, dont les enfants saisiront le mieux le mécanisme. En revanche, on emploie peu de livres. Mais, pour l'histoire naturelle comme pour la géographie, on fait dessiner aux élèves les fleurs, les animaux ou les organes qu'ils étudient; excellent moyen de leur en faire retenir les formes caractéristiques.

L'enseignement scientifique a été introduit pour la première fois d'une manière régulière à Cleveland par M. le professeur Hotze, aidé du surintendant, M. Rickhoff. Je ne crois pouvoir mieux faire, pour donner une idée de la manière dont cet enseignement se donne, que de citer le compte rendu d'une de ses leçons, fait par M. Buisson (1) :

« M Hotze annonce aux enfants (dix à douze ans) qu'il

(1) *Rapport sur l'Instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie*, . 388.

va leur parler d'une sorte de pierre merveilleuse qu'on trouve dans certains pays et qui rend des services extraordinaires, qui permet, par exemple, de retrouver son chemin en quelque lieu qu'on soit, etc. Cette pierre, la voilà. Il leur montre un aimant naturel et leur permet de le toucher. Il est convenu qu'ils vont bien l'examiner et qu'à mesure qu'ils remarqueront quelque chose d'intéressant, un d'entre eux ira l'écrire au tableau noir. Il place alors sur une table devant eux l'aimant et l'approche successivement de divers objets en fer et en acier, de limaille, d'aiguilles, etc. Et quand ils ont bien regardé, il leur demande si l'on ne pourrait pas déjà aller écrire quelque chose au tableau. Sans trop de peine, on pourrait presque dire de lui-même, un élève y va et écrit cette proposition que toute la classe, interrogée, trouve exacte :

» *1. L'aimant attire le fer.*

» Le professeur invite ensuite les élèves à regarder vers quel endroit se fixe la limaille de fer, et il les amène en quelques minutes à aller écrire au tableau :

» *2. L'aimant attire surtout par ses extrémités.*

» Puis il leur montre l'aimant et divers barreaux aimantés suspendus librement, et leur demande si tous ces barreaux, après quelques oscillations, s'arrêtent toujours dans la même direction. On reconnaît que oui. Quelle est cette direction ? En regardant le soleil, on reconnaît que c'est le nord. Donc on peut encore écrire cette troisième phrase, exprimant un nouveau fait constaté :

» *3. L'aimant suspendu en liberté se dirige toujours vers le nord.*

» Suivent quelques explications sur la boussole et son histoire. Même procédé pour faire découvrir, comme quatrième loi, l'attraction et la répulsion des aimants. Toute

cette première leçon s'est faite sans employer aucun autre mot technique que celui d'aimant *(loadstone)*.

» Les enfants paraissaient ravis, pas un n'avait perdu du regard une seule expérience; plusieurs avaient fait de petites questions spontanées dans le cours de la leçon, entre autres un petit nègre très intelligent qui demandait l'explication de plusieurs mots employés par le professeur.

» Dans une autre classe, une leçon sur la pompe aspirante et foulante, faite par une institutrice, d'après la même méthode, obtient un succès semblable. »

Cleveland est l'une des villes où les éléments des sciences sont le plus sérieusement étudiés; cependant Saint-Louis, Chicago, Minneapolis, ont aussi un enseignement très solide. Quant aux écoles rurales, ce sont celles du New-Jersey, de l'Indiana, de l'Illinois et du Minnesota qui paraissent avoir fait le plus de progrès. Dans beaucoup d'écoles, les institutrices emmènent les enfants faire des promenades scientifiques qui délassent leur corps et leur esprit et leur donnent l'occasion de s'instruire tout en s'amusant. C'est un point auquel on ne saurait donner trop d'importance.

Comme un certain nombre d'élèves ne fréquentent l'école que pendant trois ou quatre ans, on s'efforce de parcourir pendant ce temps un cycle complet d'études, quitte à recommencer ensuite avec plus de détails. A Saint-Louis, le programme se décompose ainsi :

1re année : éléments de botanique 2e — — de zoologie et de physiologie 3e année : éléments de physique	sous forme de leçons de choses.
4e — botanique 5e — zoologie, physiologie, hygiène 6e année : physique et cosmographie	étudiées plus systématiquement.

7[e] année : géologie, météorologie, botanique, zoologie, ethnographie.

8[e] année : physique, mécanique, électricité, etc.

C'est là un programme très bien composé et servant d'excellente préparation aux *high-schools;* on regrette seulement de ne pas y voir figurer les éléments de chimie, plus attrayants encore pour les enfants que la physique et surtout que la mécanique.

Dans les *high-schools*, l'enseignement des sciences se fait d'une manière très sérieuse et très bien entendue. La géologie, en particulier la géologie locale, paraît intéresser beaucoup les élèves, dont plusieurs exécutent pendant les vacances des travaux qui ne sont pas sans mérite. Les manipulations chimiques sont également très appréciées; à Saint-Louis, où le cours pratique était facultatif, presque tous les garçons et un bon nombre de jeunes filles le suivaient : chacun d'eux avait à sa disposition une table du laboratoire, et pouvait se procurer (en les payant) tous les produits qu'il désirait, sauf ceux qui paraissaient trop dangereux. Plusieurs avaient réussi des analyses assez difficiles, et tous suivaient avec le plus grand intérêt les explications que le professeur donnait dans le laboratoire même.

On le voit, si l'enseignement des sciences physiques et naturelles n'est pas encore parfait aux États-Unis, il est du moins en bonne voie et promet de se développer dans d'excellentes conditions.

CHAPITRE XIII

Éducation artistique.

On se représente volontiers les Américains comme n'ayant aucune espèce de sentiment artistique, détruisant impitoyablement les beautés naturelles et absolument incapables d'en produire d'artificielles. C'est une idée qui ne répond nullement à la réalité. Sans doute, les bons artistes ne sont pas nombreux de l'autre côté de l'Atlantique, rien ne fait même présager qu'ils doivent l'être de sitôt; quant aux amateurs, il n'en manque pas, mais leur goût n'est peut-être pas des plus délicats. En revanche, le peuple m'a paru moins inculte, sous ce rapport comme sous bien d'autres, que chez nous; du moins, l'on n'entend guère chez nos paysans et chez nos montagnards de conversations comme en ont constamment les *ranchers*, les *cow-boys* et les *squatters* du Far-West, qui discutent longuement sur le rang à assigner aux chutes du Niagara, de la Yellostone et de la Yosemite, ou aux *canyons* du Wyoming, du Colorado et de la Californie. Peut-être les deux faits, — moins de culture chez les gens instruits, plus dans le peuple, — ne sont-ils qu'une conséquence naturelle et fatale des mœurs de la démocratie.

En tout cas, à en juger par la part qui lui est faite dans l'instruction primaire, aucune nation n'a mieux compris la valeur de l'éducation artistique. Elle embrasse deux parties : le dessin et la musique.

DESSIN

C'est M. Philbrick, surintendant des écoles de Boston, qui a le premier fondé, en 1864, un enseignement régulier du dessin, qui jusqu'alors n'existait que tout à fait nominalement. A partir de 1871, il fut aidé par M. Walter Smith, chargé d'organiser les écoles de dessin dans le Massachusetts. La loi de cet État stipule que le dessin industriel et mécanique doit être enseigné gratuitement dans toutes les communes de plus de 10,000 habitants. Des dispositions analogues ont été introduites dans presque tous les États du Nord et de l'Ouest, et jusqu'en Californie; dans la plupart des villes importantes, le dessin fait partie des matières obligatoires; dans d'autres il est facultatif comme l'allemand, mais toujours suivi par un grand nombre d'élèves. Les meilleures écoles sont celles où le dessin n'est pas enseigné par un maître spécial, mais bien par les institutrices elles-mêmes dans leurs classes, sauf, bien entendu, dans la *high-school*. Pour avoir un personnel en état de diriger ainsi les élèves, il faut que les écoles normales apportent un soin spécial à cette étude, et c'est en effet ce qui a lieu; le Massachusetts a même institué une école normale particulière *(normal art school)*.

En général, le dessin est abordé dès le *kindergarten*, accompagné d'exercices de modelage qui devraient en réalité être le commencement de tout cours de dessin. D'abord, les enfants reproduisent des figures au moyen de petits bâtons, d'après la méthode si connue de Frœbel; puis, et surtout dans la *primary-school*, ils les copient sur l'ardoise. Ensuite vient l'enseignement régulier des diverses espèces de dessin, dessin géométrique, dessin d'ornement, dessin mécanique, perspective, ces trois derniers d'après des modèles sur papier d'abord,

puis d'après la bosse ou d'après nature. Les méthodes employées se ressemblent en général; il faut seulement mentionner celle qui est en vigueur dans les écoles du Wisconsin et du Minnesota, et qui, à la différence des autres, rejette dès le début les papiers quadrillés et autres aides extérieures, s'efforçant d'habituer tout de suite l'enfant à apprécier à vue d'œil les dimensions : elle paraît donner de fort bons résultats. Parmi les exercices particuliers qu'on emploie volontiers aux États-Unis, nous citerons les travaux de *réduction* et d'*agrandissement*, les premiers faits ordinairement d'après un dessin que le maître a tracé au tableau noir, les seconds inversement copiés au tableau d'après un dessin sur papier ; le *dessin sur dictée* (« tracez un carré, » etc.) ; le *dessin de mémoire*; enfin la *composition* de dessins d'ornement. Il va sans dire, d'ailleurs, que le tableau noir joue ici son rôle habituel, surtout pour les exercices « de division » pendant lesquels toute une moitié de la classe travaille aux tableaux, comme cela a lieu pour l'écriture et la géographie.

Tel qu'il est enseigné, le dessin a certainement eu un grand succès aux États-Unis; les essais faits dans cette voie ont prouvé qu'il peut et doit être compris dans les matières de l'école primaire, et que, loin de nuire aux autres branches, il leur est très utile, notamment en ce qui concerne la géographie, l'écriture et l'histoire naturelle. Tout en admirant sans réserve les beaux résultats obtenus, il est pourtant impossible de ne pas signaler une lacune inexplicable : tout ce qui a trait au dessin artistique proprement dit, tout ce qui est la reproduction de la nature organique, figure humaine, animaux, paysage, est absolument négligé. Quelques programmes mentionnent cette matière, ceux de la Nouvelle-Angleterre surtout, mais c'est seulement à la fin du cours, dans la *high-school* ; encore m'a-t-il semblé qu'on ne s'en occupait guère. C'est une faute grave, et à un double

point de vue : d'une part, les enfants, les plus jeunes en particulier, prendraient bien plus d'intérêt à des travaux de ce genre qu'à des dessins géométriques et d'ornement (surtout si on les faisait précéder de quelques leçons de modelage d'animaux en terre, qui font leur bonheur et auxquels ils réussissent parfaitement) ; d'autre part, l'avantage serait bien plus grand pour le développement des facultés de l'esprit. Ici, comme pour les mathémathiques, les Américains semblent avoir obéi à des préoccupations trop utilitaires; et ici, comme là, le but n'a pas été atteint. Car, si le dessin d'ornement est indispensable pour les architectes et le dessin mécanique pour les ingénieurs, ils ne présentent que fort peu d'avantages pour la grande majorité des hommes; il n'en est pas de même du dessin artistique, du dessin d'après nature surtout, dont presque tout le monde peut tirer parti, et qui, d'ailleurs, donne à l'esprit une justesse d'observation et une culture générale qui ne sont inutiles à personne. Les Américains paraissent avoir méconnu sur ce point la maxime qu'ils appliquent si bien ailleurs : Faire des hommes, et non des savants.

MUSIQUE

La musique vocale existe dans presque toutes les écoles américaines d'une manière plus ou moins complète ; du moins, il n'y en a peut-être aucune où le chant ne fasse pas partie, tout au moins, des exercices d'ouverture. Comme enseignement régulier, il est inscrit, à titre obligatoire ou facultatif, dans les programmes de toutes les villes, même dans le Sud, et d'un très grand nombre d'écoles rurales. L'influence des Allemands et des Scandinaves, tous plus ou moins musiciens, et celle des nègres et des Indiens, qui aiment passionnément le chant, n'est pas étrangère à ce développement.

Par des expériences faites en maint endroit sur des enfants de *kindergärten*, on a constaté que 2 ou 3 sur 100 seulement étaient incapables de chanter juste; encore arrivait-on facilement à redresser ce défaut. Dès lors la méthode à suivre était tout indiquée : il s'agissait simplement de faire apprendre et chanter des airs simples avec des paroles appropriées, réservant pour plus tard tout enseignement théorique; c'est bien ce qu'on fait, tant dans les *kindergärten* que dans les écoles élémentaires. L'utilité du chant est reconnue partout, même là où il n'existe pas de *cours* proprement dit. A Philadelphie, ville qui est dans ce dernier cas, le programme stipule néanmoins qu'il faut faire chanter les enfants de toutes les classes tous les jours. On cite à l'appui de cette décision ces paroles de l'ouvrage de M. Currie, *Early School Education* : « Le chant est un exercice d'une puissance merveilleuse pour reposer des études plus sérieuses. Il est impossible de ne pas remarquer combien il calme l'esprit après le travail accompli, combien il l'encourage pour le travail à accomplir. C'est comme une ventilation de l'esprit, permettant à l'enfant de laisser sortir les sentiments qui y sont renfermés et le fatiguent. Plus les élèves sont jeunes, plus il est nécessaire de recourir souvent à ce moyen de récréation; il ne peut y avoir d'école élémentaire bien dirigée qu'à ce prix. C'est un des instruments les plus précieux dans une main habile pour tenir la classe en haleine et en activité. »

On recommande partout, avec raison, de ne pas laisser crier les enfants, mais de les faire chanter à demi-voix.

Dans les villes où l'on ne se contente pas de ce simple enseignement par l'oreille, c'est-à-dire à Boston et dans la Nouvelle-Angleterre d'une part, dans toutes les villes de l'Ouest de l'autre, et aussi dans beaucoup d'écoles rurales (notamment dans le New-Jersey et le Rhode-Island), on se

sert de tableaux noirs sur lesquels les portées sont indiquées en couleur, et sur lesquels on apprend aux élèves à marquer les notes en les nommant. Bientôt on introduit le solfège, à l'unisson d'abord, par parties ensuite; en même temps on apprend à battre la mesure. La théorie musicale élémentaire est parcourue dans son entier, mais jamais on ne néglige le chant. A Saint-Louis, où cet enseignement est obligatoire et bien organisé, les exercices d'ouverture doivent comprendre au moins dix minutes de chant, outre la leçon de musique proprement dite, qui a lieu une fois par semaine et dure trente minutes.

On a calculé qu'un million d'enfants américains environ reçoivent l'enseignement complet de la musique vocale.

Il est bon d'ajouter que les *kindergärten* et les meilleures écoles ont un piano, bien qu'on apprenne aux élèves à chanter sans accompagnement. Toutes les institutrices sont d'ailleurs musiciennes. Les *écoles du dimanche*, dont il sera question plus loin, ont peut-être servi plus que toute autre institution à propager la musique vocale. Leurs recueils sont les plus populaires de tous les chants américains, surtout la fameuse collection des *Gospel Hymns*, de MM. Moody et Sankey, d'abord destinée uniquement aux réunions missionnaires, et aujourd'hui adoptée par la plupart des écoles du dimanche et par beaucoup d'églises (1).

Comme résultats, on peut dire que le goût du chant est très répandu parmi les enfants américains, et aussi parmi leurs maîtres. Rien de plus charmant, de plus émouvant même, que les exercices d'ouverture des grandes

---

(1) Les *Gospel Hymns* ont été traduits ou imités dans toutes les langues et introduits dans tous les pays d'Europe, partout avec le même succès. Le recueil français, dû à M. Mac-All, est tout à fait populaire dans les faubourgs de Paris.

écoles, où plusieurs centaines d'enfants chantent en chœur des cantiques ou des chants nationaux; rien de plus charmant, si ce n'est peut-être les réunions d'instituteurs et d'institutrices, qui s'ouvrent de la même manière et où l'on chante avec le même entrain. On sent qu'il y a là un moyen d'action puissant sur les jeunes générations, et il faut féliciter l'Amérique d'avoir rendu populaire un enseignement qui paraît ailleurs réservé aux seules classes aisées de la société.

CHAPITRE XIV

Gymnastique et travail manuel.

GYMNASTIQUE

« Il faut avouer, dit le rapport du Bureau national d'éducation, que les Américains ne font pas ce qu'ils devraient pour l'éducation physique de la jeunesse, soit à l'école, soit chez eux. Sous ce rapport, les autorités scolaires ne sont pas plus négligentes que le public en général; au contraire, leurs efforts pour améliorer les conditions hygiéniques des bâtiments scolaires, et pour introduire au milieu des occupations intellectuelles de l'école un nombre convenable d'exercices physiques sont souvent contrecarrés par l'apathie générale ou par la parcimonie de ceux qui disposent des deniers publics. »

On ne peut pas dire que ce jugement soit trop sévère, du moins pour la plus grande partie du pays. Dans la plupart des villes, il est vrai, quelques dispositions sont prises pour que la gymnastique fasse partie du système d'éducation; mais elle se réduit le plus souvent à des exercices *callisthéniques* tout à fait insuffisants; en outre, elle n'est guère enseignée que dans les écoles supérieures, *high schools* et *normal schools*. Les écoles élémentaires des villes et les écoles rurales en sont presque entièrement privées.

Ce n'est pas que les éducateurs américains aient méconnu l'importance de l'éducation physique. L'excel-

lente maxime d'Emerson : « La première condition pour réussir dans la vie, c'est d'être un bon animal, » est admise par tous ceux qui ont quelque connaissance de l'éducation. M. Wickersham, dans son *School Economy*, M. Currie, dans son *Early School Education*, démontrent admirablement la nécessité des exercices du corps. « Il ne faut pas, dit M. Currie, consacrer plus des trois quarts de chaque matinée ou après-midi à l'instruction intellectuelle. Il faut avoir, entre les leçons, de courts intervalles de repos, soit en faisant changer de position toute la classe, soit par des exercices corporels spéciaux. En outre, il est parfois nécessaire pendant le cours des leçons de rappeler l'attention distraite des élèves en ordonnant quelques secondes de mouvement : la maîtresse verra facilement sur la figure des enfants quand ce stimulant peut être utile. Il est mauvais de rester trop longtemps soit assis, soit debout : les deux positions doivent alterner. *La variété dans toute espèce d'activité est la règle de l'école élémentaire.* Il y a un choix infini d'exercices physiques : on peut faire jouer le corps, les jambes, les bras, les doigts. Plier le corps, passer rapidement de la position assise à la position debout, et *vice versa*, exécuter des mouvements gymnastiques des bras, faire agir les différents doigts, imiter les divers métiers, tels sont quelques-uns des exercices les plus employés. Il faut particulièrement recommander ceux qui, grâce à leur mouvement rythmé, peuvent être accompagnés de chant, la marche par exemple. »

Ces excellents conseils ont été écoutés dans une large mesure; pour tout ce qui est de la *détente* que les exercices physiques doivent apporter de temps en temps dans l'esprit des enfants, l'école américaine ne laisse rien à désirer. J'ai dit précédemment un mot des changements si fréquents des divisions d'une même classe, dont l'une

est debout en *récitation*, tandis que l'autre est en étude. Il faut ajouter au mouvement ainsi produit la période du *recess*, qui coupe la classe du matin comme celle du soir; pendant ce temps, les enfants jouent, et on ne regarde pas ce temps comme perdu. « Il suffit, dit M. Wickersham, d'avoir tant soit peu étudié la nature des enfants pour être convaincu que le jeu leur est aussi nécessaire que la respiration; c'est un instinct indispensable à la santé, à la force et au développement complet de l'être. Ajoutons que le jeu entre les enfants est la première école de la vie sociale; c'est là, dans ces moments de liberté, que l'enfant apprend à vivre avec ses semblables (1). »

Ce sont les *kindergärten* qui, s'occupant exclusivement de tout jeunes enfants, donnent naturellement le plus de place à la gymnastique naturelle; l'événement a prouvé combien les élèves y gagnent. Les écoles du dimanche ont également reconnu et appliqué le principe que le mouvement est indispensable aux jeunes enfants; outre les changements de place produits par la formation et la suppression des groupes, les meilleures écoles font changer de place toutes les cinq ou six minutes les élèves du groupe enfantin (qui ont souvent 4 ou 5 ans); on les fait aussi chanter pendant les groupes, lorsqu'on peut les réunir dans un local séparé.

La courte durée des classes, qui n'est que de cinq heures par jour; l'habitude d'avoir des *half time schools* (classes du matin ou de l'après-midi seulement pour

---

(1) Le *recess* a été récemment supprimé à Oswego, Rochester, Albany, et quelques autres villes du New-York et de la Nouvelle Angleterre; mais alors on abrège la durée totale des heures de classe. Du reste les juges les plus compétents s'accordent à dire que cette suppression a été une grande faute, et elle parait devoir rester à l'état de tentative isolée.

une série d'enfants), introduite pour les écoles élémentaires à Chicago et ailleurs, soit pour éviter l'entassement dans des salles trop petites, soit parce qu'on juge que deux ou trois heures de travail suffisent à de tout jeunes enfants, attestent aussi une préoccupation constante de la santé des élèves.

Ce n'est donc pas à ce point de vue qu'on peut reprocher à l'école américaine de négliger le corps; au contraire, il y a bien des dispositions que nous pourrions imiter avec avantage.

Ce qui est défectueux en Amérique, c'est l'enseignement de la gymnastique elle-même. Il a été introduit par M. Philbrick à Boston dès 1864; c'est encore là et dans le reste du Massachusetts qu'il est le mieux organisé : ce sont les instituteurs ordinaires qui sont tenus de faire faire tous les jours une demi-heure d'exercices physiques, sous la direction de professeurs spéciaux. Beaucoup de villes du Nord et de l'Ouest ont introduit la gymnastique dans leurs programmes, du moins dans les degrés supérieurs; mais en réalité c'est presque toujours de la callisthénie seule qu'il s'agit.

Les exercices callisthéniques, tels qu'on les pratique en Amérique, sont une espèce de gymnastique de salon, très gracieuse et très salutaire du reste, à laquelle les jeunes filles prennent part avec les garçons. Le plus souvent ils sont accompagnés de musique, quelquefois de chant. Ce sont tantôt des exercices des bras, avec ou sans haltères très légers, tantôt des flexions du corps, du cou, des jambes; tantôt des marches et contremarches faites en mesure avec beaucoup d'ordre : tantôt de véritables jeux où ces deux genres d'exercices sont entremêlés, et qui sont du ressort de la danse plutôt que de la gymnastique.

C'est évidemment là un exercice très hygiénique, très

propre à développer la souplesse et l'élégance des mouvements. Mais il faudrait y joindre quelque chose d'un peu plus viril; on voudrait voir une place faite à la gymnastique proprement dite, aux agrès, trapèze, anneaux, barre fixe, etc.: c'est ce qui n'a presque jamais lieu, si ce n'est dans les établissements d'enseignement supérieur. Lorsque je demandais aux surintendants ou aux directeurs d'écoles la raison de cette lacune, ils me répondaient ordinairement que la gymnastique proprement dite ne conviendrait guère aux filles. Nous voyons peut-être là un inconvénient de l'éducation mixte; cependant il semble qu'une dose modérée de gymnastique soit presque aussi utile pour les filles que pour les garçons.

Beaucoup de *high-schools* ont introduit les exercices militaires pour les garçons; toutes semblent s'en trouver fort bien.

Quant aux *jeux athlétiques*, ils ne jouent pas un aussi grand rôle en Amérique qu'en Angleterre, parce qu'ils sont le plus souvent réservés aux collèges et universités; ce qui est fâcheux, puisque l'immense majorité de la jeunesse échappe ainsi à leur influence salutaire. Les plus populaires sont le *base-ball*, le *lawn-tennis* et le canotage, ces deux derniers très en honneur même parmi les jeunes filles.

TRAVAIL MANUEL

Le travail manuel ne fait pas, d'une manière générale, partie de l'école publique américaine; mais il commence à y pénétrer, et tout indique qu'il est destiné à y occuper une place sérieuse. Il y a longtemps que beaucoup d'hommes éminents en ont réclamé l'introduction, jugeant qu'il est mauvais de développer l'esprit sans rien faire pour le corps. « La seule éducation raisonnable, dit

M. Ordway, professeur à l'Institut de technologie de Boston, la seule qui puisse faire des hommes complets, est celle qui fait marcher de front le travail de tête et le travail des mains; c'est l'éducation que réclame l'époque actuelle ». — « Les pédagogues de l'ancienne méthode, dit à son tour le chancelier Eliot, de l'Université de Washington (Saint-Louis), sourient sans doute en voyant l'école s'abaisser jusqu'à adopter un atelier; mais nous pensons qu'il est temps de reconnaître l'égalité du travail industriel éclairé et des professions dites libérales. Que l'éducation pénètre dans l'atelier, elle l'ennoblira. L'ouvrier instruit doit être l'égal de l'homme d'État. »

L'Institut de technologie de Boston, qui est un établissement d'enseignement professionnel de premier ordre, donne naturellement une grande place au travail manuel; il en est de même de l'*Illinois Industrial Institute* et d'une foule d'autres écoles professionnelles; mais l'expérience la plus remarquable est celle de la *Manual training school* de Saint-Louis, établie en 1879 avec la devise : *The cultured mind, the skilful hand* (1). Cet établissement ne donne pas d'instruction professionnelle proprement dite, mais il consacre au travail manuel deux heures par jour, pendant lesquels les jeunes gens apprennent à travailler le bois et le fer, sans se spécialiser encore, détail dont M. Ordway fait avec raison ressortir l'importance. L'expérience a pleinement réussi, et a démontré que ce travail ne faisait que stimuler l'esprit pour le travail intellectuel. Aussi la ville de Chicago s'est-elle décidée à suivre l'exemple de Saint-Louis en ouvrant à son tour une *Manual training*

(1) « L'esprit cultivé, la main adroite. » Cette école a d'ailleurs un caractère privé et se rattache, non aux écoles publiques, mais à la *Washington University*.

school établie sur le même modèle; elle a été inaugurée le 1er octobre 1883.

Toutefois ces écoles ne se rattachent pas à l'enseignement primaire. Dans cette partie, peu de chose a été fait jusqu'à présent. La Floride, État peu progressif en général, paraît le plus avancé sous ce rapport: la loi y veut qu'une demi-journée par semaine soit consacrée dans chaque école à l'apprentissage d'un métier pour les garçons, à la couture pour les filles. A Boston, depuis 1876, et dans plusieurs villes qui ont suivi l'exemple donné, la couture a été introduite dans les *grammar-schools*, pour les filles seules bien entendu. Quant aux garçons, on n'a presque rien fait pour eux ; cependant une des écoles de Boston *(Dwight School)* a été autorisée à tenter une expérience dont l'*Industrial School Association* a d'abord payé les frais : on a donné à un certain nombre d'élèves des leçons de menuiserie. Le principal de l'école résume son opinion en disant : « Je crois que l'expérience prouve absolument que le travail manuel, en reposant de la répétition des travaux intellectuels, est véritablement bienfaisant et non nuisible pour les autres études. » S'appuyant sur ce témoignage, les autorités scolaires ont voté la somme de 2,500 dollars pour étendre l'expérience à d'autres écoles. A Cleveland (Ohio), on a aussi introduit la menuiserie dans quelques écoles, avec le même succès qu'à Boston.

La ville de Philadelphie s'est également préoccupée de la question. « Le problème de l'éducation industrielle, écrit M. Steele, le président du *Board of Education*, n'a pas encore reçu de solution pratique... Nous ne le considérerons comme résolu que lorsque nous commencerons le cours de travail manuel dans le *kindergarten*, le continuant dans les écoles élémentaires et intermédiaires, et le couronnant par un cours régulier dans la *high-school*. » En attendant, il propose d'ouvrir une *Manual training*

school sur le modèle de celle de Saint-Louis, mais rattachée à la *high-school* publique. »

Enfin, détail curieux, l'école normale de Salem (Massachusetts), dont les élèves sont toutes des jeunes filles, a introduit depuis 1882 un cours de menuiserie auquel ces demoiselles consacrent une heure par semaine, apprenant à manier le marteau, la scie, l'équerre et le rabot, le tout, disent-elles, avec autant de plaisir que de profit.

Il résulte de ce qui précède que l'attention des amis de l'instruction est sérieusement attirée sur la question du travail manuel. Nul doute qu'elle ne reçoive promptement une solution pratique.

CHAPITRE XV

Instruction morale.

Dans un pays où l'école est aussi éminemment populaire qu'aux États-Unis, et où on lui assigne un rôle aussi important, il est impossible que l'éducation morale ne rentre pas dans son domaine. Instruire les enfants sans les moraliser, ce serait préparer à la société une génération d'hommes sans scrupule, d'autant plus dangereux qu'ils auraient plus de connaissances. Sans doute, le développement du sens moral est surtout l'affaire de la famille et de l'Église ; mais un grand nombre d'enfants ne reçoivent dans leur famille que des exemples douteux ou mauvais, et échappent complètement à l'influence de l'Église : or ce sont justement ceux qu'il importe le plus de moraliser. D'ailleurs, peut-on, en bonne pédagogie, séparer la morale de l'instruction ? ne doit-elle pas ressortir de tous les enseignements que reçoit l'enfant ?

Les plus éminents parmi les éducateurs américains se sont donc préoccupés à juste titre de l'influence morale de l'école. Ce n'est pas à dire cependant qu'ils aient réclamé l'introduction d'un cours de morale dans l'école publique. Un tel cours peut être à sa place à l'école primaire supérieure, ou tout au moins à l'école normale, où il se rattache plus ou moins à la pédagogie ; il existe, sous le titre de *ethics*, *moral science*, ou *morals and manners*, dans un grand nombre de *normal schools* et dans des *high schools* de l'Ouest, dans l'Iowa notamment ; il y constitue même

un enseignement intéressant par la manière dont on appuie la morale d'une part sur la psychologie chrétienne, d'autre part sur les lois de la physiologie. Mais cet enseignement ne peut avoir qu'une action des plus faibles, et presque toujours indirecte, sur la conduite des élèves; d'ailleurs, il ne convient évidemment pas aux classes élémentaires, et c'est là que se forme principalement le caractère.

Ce que demandent avant tout les amis de l'éducation en Amérique, c'est que l'instruction morale se mêle à tous les enseignements, à toutes les actions surtout de l'instituteur. Écoutons le président Pickard : « Aucune partie de l'éducation ne demande plus de vigilance et de travail constant que la formation du caractère moral de l'enfant. Dans cette matière, la culture de soi-même assurera le succès. L'image de l'institutrice est reproduite par chaque enfant soumis à son influence, que la nature confiante de cet âge rend particulièrement accessible à la contagion de l'exemple. Des discours sur la bonté, la douceur, la bienveillance, ne détruiront pas l'influence d'un mot trop sévère, d'un geste emporté, d'une action égoïste.

» L'amour pour les parents et le prochain, l'amitié, la bonté, l'obéissance, l'honnêteté, la véracité, etc., se cultivent chez les enfants, non pas tant par l'exhortation directe et les préceptes, que par l'emploi d'expédients propres à mettre en jeu ces qualités. Amenez un enfant à faire une bonne action *(kind act)*, vous augmentez sa bonté de cœur : c'est la meilleure des leçons sur la bonté. La mise en pratique de principes vertueux formés en habitude est le vrai moyen pour former un caractère vertueux.

» De petites anecdotes sur l'amour des frères et sœurs, le respect dû aux vieillards, la bonté envers les animaux, etc., sont d'excellents moyens pour cultiver ces vertus. Il faut aussi que les institutrices lisent souvent de courtes histoires amusantes à leurs classes, et en fassent le sujet de con-

versations familières et instructives. De même, les leçons sur les animaux et les plantes doivent être constamment employées pour montrer la sagesse, la puissance et la bonté du Créateur, pour inspirer le respect qui lui est dû et la confiance que nous devons avoir en lui.

« Il n'y a pas un moment où la vigilance de l'institutrice doive être plus en jeu que pendant les récréations; c'est alors que les petites disputes peuvent naître et les mauvaises passions prendre le dessus. L'influence bienveillante de la maîtresse doit être sentie constamment par les enfants, non pas pour contrarier la liberté de leurs jeux, mais pour encourager toute action bonne et courageuse, et reprendre tout ce qui s'éloigne du chemin de la vertu et de l'honneur...

» La nature, la raison, l'expérience, proclament ce principe : *l'exemple avant le précepte*. Aucune maîtresse n'a le droit d'attendre que ses élèves soient plus polis, plus courtois, plus véridiques qu'elle-même. Dans son vêtement, dans ses mouvements, dans ses paroles, dans ses pensées même, elle doit *être* ce qu'elle veut que ses élèves *deviennent*. »

Voici comment M. Wickersham exprime la même idée:

« Les maîtres qui enseignent dans les écoles du dimanche peuvent exercer leur profession d'une manière immorale. Il est immoral de faire appel à la vanité pour se procurer des fonds destinés aux missions; il est immoral de stimuler la libéralité des enfants par des foires, des expositions, et des rivalités de nom; il est immoral de ne pas traiter un sujet de morale avec toute la moralité qui lui convient; c'est ainsi que l'étude de a Bible elle-même peut être une source de dégradation morale...

« Dans le monde entier c'est la bonne réputation qui engendre la bonne réputation. Par l'ordre de Dieu,

il en a toujours été ainsi, et il en sera toujours ainsi. Les paroles du Sauveur, qui semblent avoir en elles-mêmes tant de force vivifiante, tirent leur principale efficacité du relief que leur a donné sa réputation glorieuse et immaculée. La présence du ministre pur et saint qui annonce la parole de Dieu est un évangile bien plus efficace que les sermons qu'il prêche. La réputation du père et de la mère est bien plus puissante dans le petit monde dont ils ont le gouvernement que toutes les prières qu'ils prononcent à haute voix. Il en est de même de la réputation de l'instituteur, qui est la source de la vie spirituelle dans son école. L'impression bonne ou mauvaise que ses élèves reçoivent vient moins de ce qu'il *dit* que de ce qu'il *est*. Son attachement au bien ne doit donc pas être l'accomplissement calculé d'un devoir; ses conseils ne doivent pas être des homélies officielles débitées tout exprès au moment voulu; ses idées de la vérité, du bien, de la justice, de la vertu, de l'amour, ne doivent pas être de simples noms de qualités abstraites qu'il serait bon que ses élèves missent en pratique dans leur conduite. Non; dans la salle de classe nous ne voulons pas voir les résultats des sages méditations du maître; nous voulons voir sa propre initiative, sa propre énergie, sa propre sève morale, brillant dans ses yeux, annonçant sa pensée avant même qu'il l'ait exprimée, animant tous ses gestes, dirigeant toutes ses actions. Il faut que, dans l'accomplissement de ses devoirs, il n'ait besoin de rien calculer, de rien prévoir, parce que, chez lui, les sources de la vie sont si pures et si fortes, que ses instincts et ses volontés seront identiques, qu'il se dirigera vers le bien par un mouvement naturel, de même que l'oiseau s'élance dans l'air ou le poisson dans l'eau parce que c'est son élément. La vérité, le bien, la justice, la vertu, l'amour, seront pour

lui des réalités plus solides que le fer et le granit aux flancs des montagnes. Sa discipline sera toujours tendre et affectueuse, parce que son cœur l'attirera vers chacun de ses élèves qu'il regardera comme un héritier de l'immortalité, comme un être qu'il doit soigner, aimer, arracher au mal, et à qui il doit donner toutes les qualités qui font de l'homme une créature noble et pure. »

« Les exemples concrets, » dit ailleurs M. Wickersham, « sont les seuls qui agissent sur le cœur des enfants : le patriote mourant pour son pays, le bon Samaritain soignant le blessé, le Sauveur sur la croix priant pour ses bourreaux, ce sont des traits semblables qui provoquent les émotions les plus pures et les plus efficaces. Le récit, cher à nos écoles, de Georges Washington et de sa petite hache fera plus pour rendre un enfant sincère que la meilleure maxime morale répétée mille fois à ses oreilles. Il y a des moments, et c'est l'art du maître de les deviner, où la leçon morale, présentée avec âme, ira droit au cœur, en même temps qu'elle se gravera dans l'imagination. Les exercices religieux, le chant, la prière, achèvent ce que ne pourrait faire la culture morale toute seule. »

On voit qu'il ne s'agit plus du tout d'un cours de morale, mais bien de la direction générale à donner à l'enseignement. C'est bien ainsi que l'entendent les hommes éminents que j'ai cités. Il s'agit de savoir comment, de ces garçons turbulents, légers, tour à tour généreux et égoïstes, courageux et poltrons, on arrivera à faire des hommes de cœur et de bons citoyens.

Le caractère le plus marquant de l'éducation américaine considérée à ce point de vue, c'est l'idée de liberté et de responsabilité, appliquée de bonne heure aux enfants, et le cas qu'on fait des vertus que cette idée développe, la

franchise, la véracité, l'honnêteté et le courage. L'écolier américain doit être traité, dès son enfance, comme un homme, ou du moins comme un homme futur; il doit s'accoutumer à sentir la conséquence de ses actes. Ceci est surtout vrai des punitions. Je ne puis résister au plaisir de citer encore M. Wickersham, qui a traité toute cette partie de main de maître :

« Le vrai moyen que la punition le corrige, c'est qu'il (l'enfant) la considère comme la suite naturelle de sa propre action.

» Il a détérioré une partie du matériel scolaire : la punition naturelle est qu'il répare le dommage causé. Il arrive en retard : il restera aussi longtemps en plus après la classe ou pendant les récréations. Il ne sait pas sa leçon : il l'aura à apprendre en plus de celles du lendemain. Il dérange ses voisins : on le met à part, loin des autres. Il salit le plancher : on le lui fera nettoyer. En récréation, il ne sait que se quereller, se battre : on ne l'admettra plus à jouer avec les autres jusqu'à nouvel ordre. Il a menti : on lui fera sentir qu'on ne peut plus le croire. Il a des mots grossiers ou indécents : on l'éloigne de ses camarades, de peur que son exemple ne leur soit nuisible. Il désobéit ou se révolte ouvertement contre le maître : on le fait obéir de force ou on l'expulse. Tout cela, accompagné des explications nécessaires pour faire bien comprendre le motif et le sens de la punition, fera infiniment plus de bien moral à tous les élèves, aux coupables et aux témoins, que le fouet, les coups, ou une pluie de punitions arbitraires. »

M. Pickard insiste de même pour qu'on distingue soigneusement les fautes les unes des autres d'après leur caractère moral; sans cela, dit-il, l'élève « en vient à se figurer, à son insu et au vôtre, qu'il est aussi mal de siffler que de jurer, de bavarder en classe que de mentir,

de se tenir mal sur sa chaise que de prendre le bien d'autrui, d'arriver en retard que de faire ou de dire une grossièreté. »

Enfin une femme distinguée, M[lle] M. C. Ladreyt, exprimant la même idée, dit : « Que les enfants apprennent à réfléchir sur les conséquences de leurs actes, qu'on les leur fasse bien sentir. Toutes leurs punitions doivent tendre à ce but, et ne jamais être infligées que de sang-froid, après qu'on en a montré la nécessité et la justice. *On peut même en référer, quelquefois, au jugement de toute la classe, de toute l'école.* »

Ce dernier trait, surtout, est bien américain. Consulter les élèves sur une question de discipline! voilà qui ne serait jamais admis chez nous. Rien de plus simple et de plus ordinaire aux États-Unis : ce sont, dit-on, les premiers intéressés au maintien d'une bonne discipline, ils le savent d'instinct; ils ont, d'ailleurs, le sentiment du juste et du vrai à un degré très prononcé; le plus souvent leurs jugements seront équitables, D'ailleurs, ce n'est pas seulement à propos de la discipline scolaire qu'on prend leur avis en Amérique; on les consulte sur tous les sujets, et cela non pas seulement pour les exercer à réfléchir et à discuter, mais pour connaître leur opinion qui peut donner de précieuses indications sur l'état de leur esprit et souvent même éclairer le fond de la question d'un jour nouveau et inattendu.

Avec l'habitude de se sentir libre et responsable, la volonté, l'énergie, la résolution de ne compter que sur soi, se développent tout naturellement chez l'enfant américain ; en même temps grandit ce puissant individualisme qui produit, il est vrai, des excentriques et des fous, mais aussi des caractères fortement trempés et profondément *vivants*, chez lesquels l'originalité native n'est point étouffée par le joug d'habitudes imposées.

De là cette variété de coutumes, cette liberté d'allures qui donnent à la vie américaine un caractère si attachant de largeur et de spontanéité (1).

Il y a toutefois un revers à la médaille. Ces jeunes Américains oublient par trop volontiers leur âge ; ils sont souvent insupportables par le sans-gêne avec lequel ils interviennent dans les questions, interrompent la conversation, contredisent hardiment les gens âgés, et tranchent sur tout comme s'ils en savaient plus long que tout le monde. On dit parfois en Europe que le respect s'en va ; en Amérique, on peut dire qu'il est parti depuis longtemps. « Nous autres gens de l'Ouest, me disait le capitaine Hayes, nous n'avons de respect pour rien, ni dans le ciel, ni sur la terre, ni en enfer ; nous avons un trou à la place de la bosse de la vénération. » Même les choses sacrées sont traitées, chez ce peuple pourtant très religieux et par des personnes pieuses, avec un sans-façon qui choquerait des indifférents en Europe. Dans des écoles du dimanche, j'ai souvent vu des groupes de jeunes gens et de jeunes filles dont la tenue m'aurait paru réclamer des expulsions sommaires : tout portait à croire qu'ils étaient venus uniquement pour rire et s'amuser ; et pourtant, un instant après, le même jeune homme qui venait de décocher un trait satirique contre le pasteur, le directeur ou le moniteur, s'interrompait pour poser des questions et faire des remarques d'une nature tout à fait sérieuse.

Ce sont là de singulières mœurs, et les Américains con-

(1) Lorsqu'on est nouvellement arrivé aux États-Unis, et qu'on s'informe de ce qu'il faut faire en telle ou telle circonstance pour se conformer aux coutumes du pays, on s'entend souvent faire cette réponse, qui sonne harmonieusement aux oreilles d'un homme fatigué des conventions sociales du vieux monde : « *As you like, sir ; no set forms in America.* Comme il vous plaira, monsieur ; nous n'avons pas de formes convenues en Amérique ».

viennent qu'il y a dans ce *disrespect* quelque chose de fort répréhensible. Mais comment l'éviter, si l'on veut conserver la force de volonté, l'initiative individuelle, le franc parler, la hardiesse de conception et d'exécution? C'est un problème dont la solution est bien difficile à trouver pour une éducation populaire.

Avec ce système de liberté illimitée, il est évident qu'on ne peut pas non plus restreindre les lectures comme on le fait chez nous; aussi l'on peut dire que les jeunes garçons et même les jeunes filles lisent ce qui leur plaît, depuis les romans jusqu'aux journaux, à un âge où en France on ne songerait à leur permettre ni les uns ni les autres : hors ce qui est proprement immoral, rien ne leur est interdit. L'amour notamment n'est nullement un sujet défendu : les Américains disent que de toutes façons les enfants y pensent de bonne heure, et qu'il vaut mieux qu'ils ne s'en fassent pas des idées fausses en y pensant tout seuls. Aussi aucun sujet de conversation entre jeunes gens et jeunes filles n'est-il plus fréquent que celui-là; on en cause librement, simplement, et sans aucune arrière-pensée. En entendant discuter ainsi sérieusement sur les conditions requises pour qu'un mariage soit heureux, ou sur les rapports et les différences qu'il y a entre l'amour et l'amitié, ou sur toute autre question semblable, on oublie complètement qu'on a affaire à des interlocuteurs de seize ou dix-sept ans; on croit entendre des hommes faits, parlant avec l'expérience de la vie.

Un trait bien caractéristique de l'éducation morale aux États-Unis, c'est la confiance qu'on montre aux élèves. Non seulement on ne surveille pas leur travail, non seulement on leur laisse une liberté illimitée en dehors des cours, mais en toute chose on admet comme certain, jusqu'à preuve du contraire, qu'ils ne peuvent ni mentir ni tromper. Quelque mauvais coup a-t-il été fait, le maître

demande à l'élève qu'il soupçonne de dire *sur son honneur* s'il en est l'auteur; s'il répond que non, on le tient pour innocent. Si par malheur on s'aperçoit qu'on a été trompé, le coupable est sévèrement puni, et de plus il perd la confiance de son maître; mais cela est très rare.

Comme avec ce système les maîtres pourraient être souvent trompés sans jamais s'en douter, j'ai voulu prendre des informations auprès des écoliers eux-mêmes, ce qui m'a été facile en raison des relations que j'ai avec beaucoup de familles américaines. D'après leur témoignage, les fraudes, les tromperies sont réellement très rares. Les enfants sont habitués dès leur enfance à considérer le mensonge comme une lâcheté: celui que sa propre conscience ne retient pas craint d'être déshonoré aux yeux de ses camarades. « C'est très ennuyeux », m'ont dit des jeunes gens et des jeunes filles ; « on a établi une règle d'honneur (1) ; auparavant nous faisions toutes sortes de niches à la maîtresse, et elle ne nous y prenait jamais : maintenant nous ne pouvons plus, nous sommes obligés de nous déclarer. » Il y a cependant, d'après les renseignements que j'ai recueillis, quelques élèves qui trompent, malgré la règle d'honneur, quoique le fait soit exceptionnel; alors ils échappent à la punition; mais ils sont méprisés et évités par leurs camarades, qui les regardent comme des lâches et des êtres malhonnêtes. Dans ces conditions, les Américains ne s'en préoccupent guère. Dans la vie, disent-ils, il arrive souvent qu'on a avantage à se conduire malhonnêtement, et il y a des gens qui en profitent; il en est de même à l'école. L'essentiel est que

(1) *Rule ofhonor*, c'est-à-dire que les maîtresses ne recherchent plus les coupables, mais que ceux-ci sont tenus, sur leur honneur, de se déclarer. Cette règle peut comprendre plus ou moins de genres de fautes, jusqu'à celle de bavarder en classe.

l'enfant se rende bien compte de la gravité de sa faute; si, après cela, il ne se corrige pas, il ne le ferait pas davantage quand même il serait puni; du moins l'amélioration serait-elle uniquement extérieure, et il retomberait dès que la crainte cesserait. Quant à l'exemple, il y a peu de chance qu'il soit contagieux tant que l'écolier trompeur est méprisé par tout le monde (1).

Dans les écoles normales et beaucoup de collèges, le *self-government* atteint aux dernières limites. « Les étudiants, » dit le règlement de l'école normale de Bridgewater, « doivent savoir se gouverner eux-mêmes, sans qu'il soit nécessaire d'user de contrainte ou de répression. Ceux qui ne veulent pas suivre de bon cœur ce qu'ils savent être la volonté du principal et des assistants sont regardés comme impropres à la profession d'instituteur. Il n'a pas paru nécessaire d'exciter en eux un sentiment d'émulation pour les amener à remplir fidèlement leur tâche. Un exact accomplissement du devoir a son encouragement en lui-même et non dans le désir d'obtenir certaines marques d'honneur. » A Saint-Louis, où les jeunes filles de l'école normale élisent elles-mêmes une présidente qui est responsable de la discipline, le directeur me disait:

(1) Quelque étrange que puisse paraître au premier abord la sincérité des écoliers américains, je ne pense pas qu'elle doive surprendre outre mesure, si l'on considère la force du sentiment d'honneur et de l'influence de l'opinion sur l'esprit des jeunes gens. Quel est l'écolier français qui dénoncerait un camarade? Il y a cependant des cas où une telle action serait justifiée par la gravité de la faute commise cependant même alors elle n'a jamais lieu, parce que le jeune homme la considère comme déshonorante, et qu'il en aurait honte devant lui-même et devant les autres. Si vous arrivez à lui faire considérer sous le même aspect l'acte de mentir, de tromper, de présenter un devoir qui n'est pas de lui, de réciter une leçon en la lisant, etc., il évitera cet acte, dût-il en souffrir: c'est ce qui a lieu en Amérique.

Ajoutons que dans une école mixte l'influence de l'opinion des camarades est nécessairement plus forte. Quel est le garçon qui voudrait s'exposer à être traité de lâche par une fille?

« Il n'y a pas une de mes élèves à qui je ne confierais, sans hésiter, la direction de l'école. » Au collège d'Amherst (Massachusets), on a aussi aboli le système des notes de travail ou de conduite; on a même supprimé les suspensions et les expulsions. Chaque nouveau venu signe une promesse d'obéissance volontaire aux lois du collège; s'il vient à y manquer, on le regarde comme ayant forfait à l'honneur, on l'évite, il est bientôt obligé de quitter l'établissement. Il est vrai que les jeunes gens d'Amherst sont pour la plupart de jeunes campagnards, ayant des convictions religieuses solides et habitués à une vie simple et régulière. A l'*Industrial University* d'Urbana (Illinois), où se trouvent 600 élèves des deux sexes, le règlement est voté et appliqué par un sénat de 21 membres élus par tiers tous les trois mois; le régent a simplement un droit de veto. Le jeu, l'ivrognerie, la légèreté ou l'inconduite, le désordre, etc., sont l'objet de peines sévères qui ont rarement besoin d'être appliquées.

En somme, si l'éducation morale n'est pas parfaite aux États-Unis, on ne peut du moins lui reprocher de ne pas avoir un but nettement défini et de ne pas tout faire pour l'atteindre. Il faut former des hommes; l'école est une préparation à la vie; coûte que coûte, il faut que les jeunes gens apprennent à se conduire eux-mêmes, à user de la liberté qu'ils auront plus tard. Si certains défauts sont développés par ce régime d'indépendance absolue, tant pis. Mieux vaut un garçon présomptueux, tranchant, téméraire, irrespectueux, qu'un garçon dont la volonté est brisée. S'il y en a qui ne peuvent supporter la liberté sans en faire un mauvais usage, tant pis encore. Tout ce qu'on peut faire, c'est de leur montrer, de leur faire sentir les tristes conséquences de leur manière d'agir; s'ils les acceptent, c'est leur affaire; on ne peut leur

sacrifier le grand nombre, qui profitera de cette indépendance. L'école doit fournir les armes nécessaires à la lutte pour la vie, et montrer comment on doit s'en servir pour le bien; s'il y en a qui préfèrent s'en servir pour le mal, elle n'en est pas responsable.

CHAPITRE XVI

Instruction religieuse.

Quoique, surtout par l'effet de l'immigration étrangère, le sentiment religieux soit certainement moins universel qu'autrefois aux États-Unis, ce pays n'en est pas moins celui du monde où le Christianisme a le plus d'influence sur les mœurs et l'esprit de la population, si l'on excepte l'Écosse et le pays de Galles. Mais la diversité de formes qu'il revêt l'empêche d'être aussi intimement lié à l'éducation nationale qu'il pourrait l'être autrement. L'immense majorité de la population appartient aux Églises évangéliques, qui, si elles diffèrent considérablement par l'organisation, sont du moins d'accord sur tous les points importants de doctrine ; mais la minorité catholique est assez importante pour qu'il faille la respecter. Il convient encore de tenir compte des Églises protestantes non évangéliques (unitaires, universalistes, hicksites, etc.), du mormonisme et des autres sectes politico-religieuses, enfin de la libre-pensée, athéisme ou spiritisme (1). L'enseignement de la

(1) La distribution géographique et sociale des sectes américaines est assez curieuse. Dans la Nouvelle-Angleterre, la masse de la population est *congrégationaliste*, mais la société aristocratique est *épiscopale* ou *unitarienne*. Dans le Sud, la population blanche est *épiscopale* ou *presbytérienne*. Les *quakers* ou *amis* sont nombreux en Pensylvanie ; les *luthériens* dominent dans le Nord-Ouest, les *catholiques* dans le Maryland, les *mormons* dans l'Utah. Les *méthodistes* et les *baptistes* sont aujourd'hui les Églises les plus nombreuses ; elles se recrutent surtout parmi les nègres du Sud, les pionniers de l'Ouest, et les

religion dans l'école publique devait donc se heurter à de grandes difficultés ; aussi est-ce moins là que dans les écoles du dimanche qu'on le trouve développé.

LA BIBLE A L'ÉCOLE PUBLIQUE

Les Églises étant absolument séparées de l'État en Amérique, l'école publique doit nécessairement être, en principe, non confessionnelle, et ne relever d'aucun culte particulier. Ce principe est admis partout. Mais certains exercices religieux sont communs à presque toutes les Églises chrétiennes : ceux-là, ont pensé en général les Américains, peuvent êtres maintenus. Aussi a-t-on conservé partout jusqu'à ces dernières années, et conserve-t-on encore dans la grande majorité des écoles, des *exercices d'ouverture* d'un caractère religieux. Les plus complets consistent en lecture de la Bible, cantiques et prière ; ailleurs on lit seulement la Bible, ailleurs encore on se contente de la prière. Pendant longtemps nul n'a

---

immigrants dans toutes les parties des États-Unis. La *libre-pensée* n'existe pas, comme chez nous, à l'état de scepticisme des classes éclairées et d'indifférence des masses, mais à l'état d'*athéisme* violent et agressif, presque toujours allié au socialisme autoritaire ou même au communisme, quelquefois aussi aux immoralités du « libre amour » ; ailleurs elle prend la forme du *spiritisme*, qui est, lui aussi, souvent joint à des pratiques immorales.

D'après des statistiques récentes, le nombre d'adhérents des principales sectes serait ainsi réparti :

Méthodistes	15.000.000
Baptistes	12.000.000
Presbytériens	5.500.000
Luthériens	2.000.000
Congrégationalistes	1.800.000
Épiscopaliens	1.200.000
Quakers	150.000
Catholiques	7.200.000
Israélites	700.000

songé à trouver à redire à cette pratique ; d'ailleurs aucun enfant n'était tenu de prendre part aux exercices contre la volonté de ses parents.

Mais le nombre des catholiques et des indifférents ayant augmenté avec l'immigration irlandaise et allemande il se produisit des réclamations qui n'étaient pas sans valeur. Les catholiques surtout objectaient que, payant comme les autres pour les écoles publiques, il n'y avait pas de raison pour que leurs pratiques n'y fussent pas admises aussi bien que celles des protestants. Leurs raisons parurent concluantes à beaucoup de leurs adversaires religieux, qui les appuyèrent aussitôt (1) ; d'ailleurs, les bureaux d'éducation voyaient avec déplaisir le grand nombre d'écoles catholiques qui s'ouvraient à côté des écoles publiques. En conséquence, beaucoup de villes ont décidé de supprimer absolument les exercices religieux : il faut citer entre autres Cincinnati, Cleveland, Chicago, Milwaukee.

Mais la question n'a pas été tranchée par là. D'abord, les catholiques, en vue de qui cette mesure était prise, ne se sont nullement laissé gagner par elle. Ce qu'ils désirent, ce n'est pas que l'école publique soit neutre, c'est qu'elle soit catholique en tout ou en partie : ils l'ont bien prouvé au Maryland et partout où les Irlandais sont nombreux. La proportion d'enfants catholiques fréquentant les écoles n'est probablement pas plus grande qu'elle ne l'était auparavant : pour eux, les écoles hérétiques sont devenues athées, voilà tout.

D'autre part, une partie considérable de la population américaine a élevé d'énergiques réclamations contre la suppression de la lecture de la Bible. Il ne faut pas oublier

---

(1) L'*Indépendent*, de New-York, l'un des plus importants parmi les journaux évangéliques, a toujours réclamé la « sécularisation » absolue de l'école.

que, pour un Américain religieux, la Bible, c'est non pas seulement *un* livre inspiré de Dieu, mais *le* livre même de Dieu, le code de la morale chrétienne, la base de la civilisation et de toutes les libertés. Supprimer la lecture de la Bible, disent beaucoup de chrétiens d'Amérique, c'est enlever à l'éducation toute portée morale, c'est vouloir donner à nos enfants une instruction de tête sans élever leur cœur. Si l'on objecte que l'éducation religieuse est l'affaire de la famille et de l'Église, ils répondent que nul ne songe à contester à la morale sa place dans l'école, et qu'il ne peut y avoir de morale sérieuse, si elle ne s'appuie sur le Christianisme.

« D'ailleurs, ajoutent-ils, l'école est-elle, peut-elle être véritablement neutre? Elle est, elle sera toujours ce qu'est le maître, c'est-à-dire en somme la majorité de laquelle il relève. Défendrez-vous à l'instituteur, s'il fait une leçon de choses, de montrer la sagesse et la bonté du Créateur éclatant dons la moindre de ses œuvres? Lui interdirez-vous, s'il parle d'histoire, d'apprécier la transformation opérée par le Christianisme, de juger les réformateurs du seizième siècle, et les *pilgrim fathers*, fondateurs dela république américaiue? Ne pourra-t-il, en enseignant la géographie, décrire les principaux caractères des diverses religions et étudier leur influence sur l'esprit humain? Vous ne lui défendez pas d'exprimer son opinion en politique ou sur tout autre sujet : pourtant il y a là aussi des convictions qu'il faut respecter; mais vous ne croyez pas manquer à ce respect, parce que l'élève peut différer d'opinion avec son maître : n'en est-il pas de même en religion? »

Ce dernier argument est certainemnent d'une force incontestable. Quoi qu'on fasse, l'école sera chrétienne dans ses tendances tant que la majorité le sera; si la majorité devient indifférente ou irréligieuse, l'école le sera à son tour. On a pu voir, par les citations données dans le

chapitre précédent, que la morale, telle qu'on l'enseigne ou qu'on désire la voir enseigner en Amérique, n'est nullement la « morale indépendante ». De même, les chants qu'on apprend dans les écoles sont très souvent des cantiques, même dans les villes où n'existe pas la lecture de la Bible. Théoriquement, une école publique, étant entretenue aux frais de tous les citoyens, ne devrait enseigner que ce qu'ils approuvent tous sans exception; mais cela est impossible, car il ne resterait rien, absolument rien, pas même « les trois R ». Tout ce qu'on peut lui demander, semble-t-il, c'est, premièrement, de donner l'enseignement d'une manière qui convienne à la majorité; en second lieu, d'éviter tout ce qui pourrait inutilement blesser la minorité; enfin et surtout, de n'entraver en rien le droit de la minorité de fonder des écoles libres. Il ne paraît pas que ces conditions soient plus méconnues avec les exercices religieux qu'autrement (1).

Dans les grands centres, on pourrait bien adopter, en le modifiant un peu, un système en vigueur dans plusieurs villes du Canada, qui consiste à avoir, dans une même circonscription scolaire, deux ou même trois catégories d'écoles, entretenues anx frais de tous les citoyens et dirigées par les bureaux d'éducation: l'une est spécialement catholique; l'autre, quoique non confessionnelle, maintient les exercices religieux; la troisième les rejette. C'est sans doute la solution la plus équitable, celle qui a le plus de

(1) La preuve que les exercices religieux se font toujours de manière à éviter ce qui pourrait blesser la minorité, c'est que les israélites n'ont jamais songé à s'en plaindre. Beaucoup de catholiques éclairés (surtout d'origine américaine, et non irlandaise) permettent à leurs enfants d'y assister et même d'y prendre part, ce qui n'est jamais obligatoire. Et l'on ne peut pas dire que ce soit par crainte d'être remarqués, car la liberté de conscience, le respect de toutes les croyances, sont tellement entrés dans les mœurs en Amérique, qu'une telle crainte ne pourrait se comprendre.

chance de ne soulever aucune réclamation : il est vrai qu'elle ne peut être appliquée que là où la population est assez nombreuse, mais c'est là justement que le désaccord se produit le plus souvent. Malheureusement il serait bien difficile de l'introduire aux États-Unis, où les constitutions des États défendent presque toujours de subventionner n'importe quelle école confessionnelle (1).

La question des exercices religieux, et en particulier de la lecture de la Bible, dans les écoles publiques, se présente donc en Amérique sous une forme très complexe ; il est peu probable qu'elle soit tranchée de sitôt. En 1875 M. Blaine proposa au Congrès de défendre la lecture de la Bible dans toutes les écoles de l'Union ; mais son amendement fut repoussé, et on a eu lieu de se féliciter d'avoir laissé aux autorités locales la solution d'une question qui ne se présente pas partout avec les mêmes données (2). Ce sont tantôt les législatures et les surintendants des États, tantôt et plus souvent les autorités de la ville ou du *township*, qui décident. Il y a quelques années, il semblait que l'opinion publique fût en faveur de la suppression des exercices religieux, qui ont été surtout abandonnés dans les États de « l'ancien Ouest », Ohio, Illinois, Michigan, Wisconsin, Missouri ; de nos jours c'est la tendance contraire qui semble prédominer, et les États du Far-West, Dakota, Iowa, Kansas, les maintiennent comme la Nouvelle-Angleterre, la Pensylvanie et l'Indiana. A Saint-Louis ils ont été supprimés depuis longtemps ; mais on les a rétablis dans les kindergärten qui commencent toujours par une prière.

(1) On ne fait exception que pour les établissements servant à la fois d'école et d'asile (orphelinats, etc.), qui peuvent être subventionnés *en tant qu'écoles*, et néanmoins donner l'enseignement religieux *en tant qu'asiles*.

(2) Le souvenir de cette proposition a contribué à la récente défaite de M. Blaine aux élections présidentielles.

Le fait que les ultramontains irlandais ne se laissent pas gagner, tandis que les écoles libres évangéliques ont un peu plus d'élèves, là où on a cessé de lire la Bible dans les écoles publiques, est sans doute pour quelque chose dans cette réaction. En revanche, M. W.-B. Ruggles, surintendant du New-York, vient, sur la réclamation de quelques catholiques d'Orangetown, de rendre un arrêté interdisant la lecture de la Bible dans toutes les écoles de l'État, du moins pendant les heures de classe; il est vrai d'ajouter que des arrêtés semblables ont été rendus souvent sans être jamais écoutés jusqu'à présent.

Il est difficile de dire quelle est la solution générale qui finira par être adoptée dans l'ensemble du pays. Pour le moment, tout ce qu'on peut affirmer, c'est que l'école publique est strictement non confessionnelle et que l'enseignement religieux ne s'y donne pas, mais que partout, ou à peu près, elle est directement ou indirectement soumise à l'influence chrétienne.

ÉCOLES DU DIMANCHE

C'est à l'école du dimanche qu'est réservé le soin d'instruire la jeunesse américaine des vérités de la religion. L'école du dimanche est une institution si éminemment nationale et populaire qu'il est impossible de la séparer de l'école publique, dont elle est comme le complément indispensable; l'étudier comme faisant partie des écoles privées, ce serait en méconnaître le véritable caractère.

Tous les Américains qui se sont occupés d'éducation populaire sont d'accord pour affirmer l'importance des écoles du dimanche. Le mot de Jefferson : « Étant donnée notre organisation sociale, l'école du dimanche est la seule institution qui nous donnera quelques chances

d'éviter l'écueil sur lequel a sombré la république française », est encore répété par tout le monde; et parmi les personnes qui dirigent des écoles du dimanche ou des groupes, on trouve non seulement des jeunes gens et des jeunes filles, mais des avocats, des médecins, de gros commerçants, des généraux de la dernière guerre, des membres des assemblées législatives. N'a-t-on pas vu le président Garfield lui-même se reposer des fatigues et des préoccupations du pouvoir en allant diriger une école du dimanche?

Le récit suivant, qui est emprunté aux *Leçons bibliques internationales*, est de nature à faire comprendre la popularité des écoles du dimanche en Amérique :

« Nous étions huit incrédules, jeunes, forts, énergiques, ambitieux de parvenir. Unis par de communes négations, nous résolûmes de quitter la Nouvelle-Angleterre, pour fonder une ville dans les vastes solitudes de l'Ouest, avec quelques personnes qui partageaient nos opinions. Parmi nous se trouvait un jeune homme remarquable par son intelligence, sa beauté, sa haute stature, sa parole facile. Nous le prîmes facilement pour chef. James Watson était son nom.

» Les colons, dont le nombre augmentait rapidement, laissaient fort à désirer. Paresseux, imprévoyants, joueurs, immoraux, ayant pour la plupart des mines patibulaires, on les trouvait aussi ardents au plaisir que mous à l'ouvrage. Il fut bientôt évident que les choses ne marchaient pas.

« Camarades », nous dit un jour Watson, « j'ai visité » deux villages, et je me suis convaincu de ceci, c'est que » nous ne réussirons pas sans quelque semblant d'ensei- » gnement religieux. Nos voisins sont en pleine prospérité. » Ils ont un temple, ils salarient un bon prédicateur; ils » m'ont dit qu'ils ne pouvaient se dispenser de l'école du

» dimanche. Pour l'amour de notre ville, ouvrons une » école du dimanche. »

» Quelques murmures se firent bien entendre, mais personne ne souleva d'opposition.

« Je vais, » ajouta-t-il, « donner avis qu'il y aura » demain école du dimanche dans la salle de bal; nous » finirons par supprimer le jeu. » L'étonnement nous rendait muets.

» Le lendemain, la curiosité attira une centaine de personnes, parents et enfants. « On commence par la » prière, » dit quelqu'un. « Qui de nous sait prier ? »

« — Je sais au moins *notre Père,* » répondit James; « je l'ai appris sur les genoux de ma mère, » ajouta-t-il avec quelque émotion. « Je vais présider. » Puis il monta sur la petite estrade et joignit les mains. Cette attitude était nouvelle pour lui. La pâleur couvrait son visage, sa voix tremblait. Aucun de nous ne songeait à rire; pour moi, je fus frappé de la noblesse que communiquait à ce beau jeune homme le sentiment de la présence du Très-Haut. Après avoir prié, il ouvrit la Bible... »

Si l'école du dimanche est regardée par les penseurs et les philanthropes comme un puissant moyen d'éducation et de moralisation populaires, par les chrétiens de toutes dénominations comme le plus sûr moyen d'atteindre et de retenir la jeunesse, elle n'est pas moins en faveur parmi les enfants eux-mêmes. Ceux-ci, arrivés à un certain âge, ne sont pas toujours empressés pour se rendre au culte; mais nul besoin de les prier pour qu'ils aillent à l'école du dimanche. Et comme ils sont fiers lorsqu'on les juge capables de devenir moniteurs à leur tour !

Rien de plus charmant, d'ailleurs, qu'une bonne école du dimanche américaine. La salle d'école *(school-room),* dans laquelle on se réunit ordinairement plutôt que dans l'église, est ornée de bannières et de pancartes sur lesquelles

sont écrits des versets de la Bible ou représentées des scènes de l'histoire sainte; sur l'estrade figure l'inévitable tableau noir avec tous ses accessoires, et un orgue, ou, si l'école est grande et riche, un orchestre tout entier. Les enfants, et avec eux un grand nombre d'élèves adultes, se massent dans la salle; tous ensemble assistent aux exercices d'ouverture et chantent avec entrain les cantiques pleins de vie et d'animation dont se compose leur répertoire; puis ils se forment en petits groupes sous la direction de leurs moniteurs et monitrices, la plupart jeunes, tous pleins d'ardeur et de dévouement, d'amour pour les élèves qui leur sont confiés, et ordinairement d'aptitude pour les délicates fonctions dont ils sont revêtus. L'instruction dans les groupes se fait d'une façon tout à fait familière; on cause et on discute en même temps que l'on questionne et que l'on répond. Les groupes terminés, on se réunit de nouveau pour chanter, et le directeur, qui est presque toujours un laïque, résume la leçon en quelques mots, tout en questionnant les élèves, écrit au tableau noir les points principaux, et en fait l'application par une petite allocution qui ne dure guère que dix ou quinze minutes, et dont le ton, tour à tour enjoué et sérieux, poétique et terre à terre, mais toujours vif, concis, familier et allant droit au but *(to the point)*, contraste agréablement avec le genre diffus et monotone qui caractérise trop souvent la prédication protestante. On comprend que les enfants aiment mieux ces réunions-là que le culte : ils y trouvent à la fois plus de plaisir et plus de profit (1).

(1) De toutes les écoles américaines que j'ai vues, c'est celle de M. J. Wanamaker, à Philadelphie, qui m'a paru la plus caractéristique. M. Wanamaker est un ancien ouvrier, aujourd'hui grand négociant et plusieurs fois millionnaire, qui consacre ses loisirs aux œuvres chrétiennes et philanthropiques. Il a fait construire, dans un des plus mauvais quartiers de la ville, une salle qui peut conteuir au moins

Mais ceux qui retirent le plus de bien des écoles du dimanche, ce sont peut-être les moniteurs et les monitrices. Les parents regardent les fonctions auxquelles ils sont appelés comme leur meilleure sauvegarde, et ils ont raison. Comment empêcher que des jeunes gens, remplis d'une vitalité surabondante, ne soient entraînés à la dépenser en sottises souvent criminelles ; que la poésie, l'enthousiasme qui remplissent l'âme d'une jeune fille ne se changent en absurdes idées sentimentales? En leur donnant à faire une œuvre pratique, désintéressée, attachante, demandant du sacrifice et de l'abnégation, assez difficile pour absorber toutes leurs énergies, mais donnant assez de résultats pour les encourager et les réjouir. Comment faire que le mal, qu'ils connaissent de meilleure heure que chez nous, ne se présente pas à eux sous des couleurs attrayantes? En les engageant, en les enrégimentant dans une véritable croisade contre lui ; en le leur montrant comme un ennemi qu'il faut attaquer chez lui, plutôt que de se tenir sur la défensive, et dont il faut songer à délivrer les autres plutôt que de s'en préserver soi-même; car le dévouement est la meilleure garantie de la pureté. Tout cela se trouve dans les écoles du dimanche; aussi peuvent-elles facilement recruter un personnel nombreux, zélé et capable.

Dans la plupart des Églises américaines, l'école du di-

1,500 personnes et qui est pleine tous les dimanches. M. Wanamaker dirige lui-même l'école, et le personnel enseignant se recrute parmi ses 550 commis, qui sont tous moniteurs d'écoles du dimanche et membres d'Unions chrétiennes. Parmi les groupes, il y en a un de femmes françaises, presque toutes catholiques, où l'instruction se fait en français. Cette œuvre a eu une influence immense sur la moralisation de la ville de Philadelphie. En dehors des œuvres qu'il soutient personnellement, M. Wanamaker a donné 250,000 dollars pour le bâtiment de l'Union chrétienne de Philadelphie.

manche se fait l'après-midi, le matin étant réservé au culte et le soir à une réunion d'appel pour les inconvertis. Quelquefois cependant c'est le matin qu'a lieu l'école, pour que les moniteurs soient libres de se rendre l'après-midi à une école missionnaire (ne se rattachant à aucune Église et s'adressant spécialement aux indifférents) ou à un *camp-meeting* (réunion d'appel en plein air). Dans les écoles de l'après-midi surtout, il y a souvent autant de groupes d'adultes que d'enfants ; n'importe quel étranger peut, du reste, prendre place parmi eux (1). On fait dans ces groupes une étude biblique plutôt qu'une école proprement dite.

L'enseignement de l'école du dimanche n'est nullement sectaire ; les points, peu importants du reste, sur lesquels les différentes dénominations ne sont pas d'accord entre elles ne sont presque jamais abordés, et d'ailleurs on laisse une grande initiative aux chefs de groupes. Aussi n'est-il pas rare qu'on emploie dans une Église un moniteur qui soit membre d'une Église différente, ou ne se rattache officiellement à aucune Église. Plusieurs fois, lorsque je visitais des écoles du dimanche, le directeur m'a prié de remplacer un moniteur absent, sans jamais songer à demander si j'étais membre de la même secte. Dans les écoles missionnaires, où toutes les dénominations se donnent la main, la largeur de vues est encore plus grande.

Trois points résument l'enseignement des écoles du dimanche aux États-Unis : un *but*, la personne et l'œuvre rédemptrice de Jésus-Christ, qui en forme le centre et

---

(1) « Nous ne serons satisfaits,» dit le Manuel des moniteurs des Églises presbytériennes *(Westminster Normal Outlines)* « que lorsque tous les jeunes gens, tous les adultes de l'Église et de l'auditoire viendront habituellement à l'instruction biblique ».

auquel tout le reste doit aboutir ; un *instrument*, la Bible considérée comme règle unique et infaillible, et mise hardiment tout entière entre les mains de chaque enfant; une *conséquence*, la vie chrétienne. C'est en partie pour obliger les instructeurs à « tirer l'Évangile de toute la Bible, » et non pas seulement des passages les plus frappants, que la plupart des écoles américaines ont adopté la *liste internationale*, qui parcourt toute l'histoire biblique dans un cycle de sept années. Cette liste, dressée avec beaucoup de soin, laisse le dernier dimanche de chaque trimestre sans indication de sujet ; on donne alors soit une leçon de récapitulation, soit une leçon missionnaire. Dans ce dernier cas, on fait souvent une petite collecte parmi les élèves, au profit des missions. A l'église méthodiste épiscopale de 55th street, New-York, où l'instruction se fait moitié en anglais, moitié en allemand, chaque groupe adopte une mission particulière et en porte le nom : il y a le groupe des Indiens, le groupe des nègres, le groupe des Chinois, etc.

L'enseignement par les yeux joue le même rôle dans l'école du dimanche que dans l'école laïque. Le tableau fait partie du matériel indispensable, souvent même chaque groupe a un tableau plus petit ou une grande ardoise servant au même but. M. Crafts, dans son beau livre, *Thro' the eye to the heart*, énumère sept divisions d'enseignement par les yeux et l'imagination : 1° description imagée et allégories, 2° histoires racontées très vivement, 3° histoires représentées, 4° leçons de choses, 5° cartes géographiques, 6° images, 7° tableau noir. Sous chaque division il donne quelques exemples très simples de sujets rendus plus clairs par l'enseignement par les yeux ; mais c'est au tableau noir qu'il consacre le plus de soin : il montre bien comment il y a moyen de varier à l'infini les exercices, qui peuvent être soit très

simples, soit très compliqués, mais doivent toujours être clairs et précis. Par exemple, l'attrait du mal peut se représenter par une toile d'araignée au milieu de laquelle une araignée représente Satan, tandis que dans chaque compartiment est écrit le nom de quelque défaut familier aux enfants: mauvaise humeur, mensonge, etc.

Pour tirer une application de l'histoire d'Élisée et de la veuve, on écrira au tableau:

affliction		*dette*
	VEUVE	
pauvreté		*esclavage*
lui raconte		*le croit*
	ÉLISÉE	
le prie		*lui obéit*
porte fermée		*vaisseaux remplis*
	MIRACLE	
huile multipliée		*dette payée*

Puis on écrit en très grosses lettres, de manière à faire disparaître ce qui était dessous, TOUS sur VEUVE, JÉSUS sur ÉLISÉE, SALUT sur MIRACLE.

Les avantages de la tempérance peuvent se montrer en opposant l'eau *(water)* et le rhum *(rum)* par l'acrostiche suivant :

W*atchful*	R*ascality*
A*ctiv*	
T*ruthful*	U*ncleanness*
E*xcellent*	
R*ich*	M*urder*

En écrivant au tableau la phrase : *Why do I love Jesus?* et en effaçant l'un après l'autre les quatre premiers mots,

on obtient cinq points d'une petite allocution qui peut être rendue très frappante.

On pourrait multiplier à l'infini ces exemples.

M[me] Crafts traite aussi avec beaucoup de talent de l'instruction par les yeux dans son ouvrage, *Open letters to primary teachers*. Du reste, ce genre d'enseignememt est partout cultivé.

Lorsqu'on suit la liste internationale, les sujets sont souvent très difficiles, soit à comprendre, soit à expliquer, d'autant plus qu'il faut les adapter à des élèves d'âge, d'instruction et de caractère fort différents. On publie, pour venir en aide aux moniteurs, d'excellents livres de commentaires, dont le meilleur est sans contredit l'*Unsectarian lesson commentary* de MM. Vincent et Hurlbut. Mais une étude personnelle approfondie du passage n'en est pas moins nécessaire. Pour la faire avec fruit, les meilleures écoles ont des réunions de préparation (*teachers' meetings*) où les moniteurs et les directeurs s'entretiennent du sujet de la leçon suivante et du moyen de la présenter avec fruit. Parfois aussi l'école comprend un *groupe normal* dont les élèves étudient les méthodes d'enseignement en même temps que le passage de la Bible qui forme le sujet du jour. Il arrive que les élèves d'un groupe normal sont moniteurs dans une autre école.

Quant à l'emploi du temps des écoles du dimanche, il est très variable ; le plus simple est généralement le meilleur. Voici un type communément employé :

(Durée, 1 heure 1/2.)

Chant.
Prière.
Chant.
Résumé de la leçon précédente (15 minutes).
Prière.

Chant.
Groupes (35 minutes).
Chant.
Instruction générale (15 minutes).
Chant.
Prière.

Le moment où les groupes doivent se former ou se réunir ensemble est annoncé par un timbre ou un coup de cloche.

Une bonne bibliothèque est annexée à chaque école du dimanche.

Si l'on voulait résumer en quelques mots l'enseignement des écoles du dimanche américaines, on pourrait dire que les points caractéristiques sont, pour le *fond*, une instruction biblique fortement dogmatique, et néanmoins essentiellement pratique; pour la *forme*, la variété, les méthodes intuitives, l'enseignement par les yeux, la familiarité, la simplicité et l'énergie du langage, ainsi que l'absence absolue de gêne et de contrainte (1).

Le nombre total des écoles du dimanche américaines est de près de 100,000; sur 18,000,000 d'enfants d'âge scolaire, 8,000,000 environ les fréquentent ; les moniteurs sont au nombre de 980,000. C'est donc un sixième de la population totale qui s'y rattache d'une manière ou d'une autre. Pour donner une idée de l'influence de ces écoles, il suffit de dire que l'organe autorisé de la libre-pensée aux États-Unis, le *Truth-Seeker* de New-York, propose de fonder des écoles du dimanche *athées* pour contrecarrer les efforts de la propagande chrétienne.

---

(1) La méthode américaine de conduire les écoles du dimanche n'est pas tout à fait inconnue chez nous; c'est à elle, en partie, que M. Greig, directeur des écoles missionnaires de France, a dû son succès dans les faubourgs de Paris. La grande école du faubourg Saint-Antoine, notamment, rappelle tout à fait, en petit, l'école de M. Wanamaker à Philadelphie.

CHAPITRE XVII

Enseignement primaire supérieur.

Les premiers colons américains, tout en fondant partout des écoles populaires du premier degré, avaient parfaitement reconnu la nécessité d'organiser sur des bases non moins larges un enseignement plus élevé, où les jeunes gens avides d'instruction viendraient compléter les études faites pendant leur première jeunesse. Des écoles primaires supérieures furent fondées au Massachusetts dès 1647, au Connecticut dès 1650, et presque en même temps dans le reste de la Nouvelle-Angleterre. Par suite de l'affaiblissement du zèle religieux, elles furent toutes abandonnées pendant le siècle dernier; mais elles reprirent un nouvel essor dès la première moitié de ce siècle, se répandirent de la Nouvelle-Angleterre dans les États du Centre et de là dans ceux de l'Ouest et même du du Sud. Aujourd'hui les *high-schools* font régulièrement partie du système d'écoles publiques ; leur absolue gratuité, qui les caractérise comme écoles éminemment populaires, est bien encore un objet d'attaque pour quelques esprits attardés, mais la masse de la population est aussi fière de ses *high-schools* que de ses écoles élémentaires et ne consentirait à aucun prix à les voir redevenir payantes et par conséquent aristocratiques.

L'Ouest, que nous avons souvent déjà vu rivaliser avec la Nouvelle-Angleterre, l'a peut-être dépassé pour les écoles supérieures ; l'énergie, la foi dans l'instruction

populaire, la largeur de vues de ces jeunes populations sont vraiment dignes d'admiration. Il y a de bien touchantes histoires sur la fondation de quelques-unes des *high-schools*. Ici, à Cincinnati, ce sont deux ouvriers enrichis, MM. Woodward et Hughes, qui offrent à la ville leur fortune pour fonder ses deux magnifiques écoles. Là, à Columbus, l'enseignement supérieur n'existe d'abord que sous la forme d'un cours supplémentaire fait par le surintendant de la ville, le docteur Lord, en personne. Dans le Sud et dans le Far-West, il se passe encore de nos jours des faits analogues.

C'est aussi dans l'Ouest que se rencontre le plus souvent la *high-school* rurale, couronnement de *l'union-school*, qui est certainement l'une des gloires des districts qui la possèdent. Dans des villages de 5 ou 600 âmes, quelquefois même en dehors de tout village, en pleine forêt ou sur la prairie, on fonde une école destinée à donner une instruction supérieure aux fils et aux filles des paysans environnants : telles sont la *high-school* de Panora (Guthrie county, Iowa), et celle de Bozeman (Montana). Il y a beaucoup d'écoles de ce genre dans l'Ouest et au Canada. Souvent des jeunes gens demeurant trop loin de l'école viennent se loger à proximité pendant la saison des études ; et c'est quelquefois l'existence d'une *high-school* en un point du territoire qui y attire des habitants et donne naissance à un village, à un bourg, à une ville. Les régions qui possèdent de bonnes *high-schools* rurales ne voient pas, comme tant d'autres, les jeunes gens intelligents déserter les campagnes ; car la plupart des fils de paysans qui les fréquentent n'y cherchent que le couronnement de leur études, et s'en retournent ensuite cultiver les terres de leurs parents.

Les États qui se sont le plus distingués par leurs écoles rurales sont : le Wisconsin, qui a 122 *high-schools*, avec

8,500 élèves et 280 maîtres, pour une population de 1,315,497 habitants; le Minnesota, qui en a 39 pour 780,773 habitants; le Nébraska, qui en a 27, avec 1,458 élèves, pour 452,402 habitants, et où la loi autorise la fondation d'une *high-school* dans tous les districts ayant plus de 150 enfants; l'Orégon, qui *exige* que cette école soit fondée partout où il y a 1,000 personnes de 4 à 21 ans, et qui en a 22 pour 174,768 habitants; le Névada, qui a 6 *high-schools* pour 62,266 habitants, dont 10,483 seulement ont de six à dix-huit ans. Les territoires semblent marcher sur la même voie : le Montana, avec 39,159 habitants, dont seulement 10,484 ayant de 4 à 21 ans, possède au moins 5 *high-schools*, qui toutes peuvent être considérées comme *rurales*, puisque Helena, la plus grande ville, n'a que 3,624 habitants (1). — Cependant, pour ne rien exagérer, il est bon d'ajouter que même dans le Nord-Ouest, « l'école supérieure des paysans » n'existe encore qu'à l'état d'exception.

Les *high-schools* diffèrent grandement entre elles par le caractère et la valeur des études, ainsi que par l'idée qu'on se fait de leur rôle. Le type le plus normal, le plus simple, est celui qui se trouve dans les écoles rurales et dans les petites villes, de l'Ouest surtout. Les écoles de ce genre constituent simplement le couronnement de l'instruction primaire; les matières enseignées sont celles qui peuvent être utiles à tout le monde; elles sont étudiées d'une manière pratique et de façon à former un tout complet en soi. Les élèves de ces écoles ne se destinent pas, pour la plupart, à entrer dans les universités, ou, s'ils veulent le faire, ils devront poursuivre ailleurs des études spéciales; le seul aboutissant naturel est l'école normale.

(1) Tous ces chiffres sont ceux de 1882.

Mais on ne s'est pas toujours contenté de ce type d'école. Beaucoup de villes voulurent faire de la *high-school*, selon le mot de M. Harris, « le trait d'union entre l'instruction primaire, qui manquait de couronnement, et l'instruction supérieure, qui manquait de base » ; en d'autres termes, on a voulu faire de l'école primaire supérieure une école préparatoire aux universités. En conséquence, on a introduit dans la *high-school* des éléments d'études classiques pouvant être plus tard complétées à l'université. Mais comme il était évident que ces études ne pourraient être suivies avec fruit par la majorité des élèves, on a été amené à scinder une partie des cours, à avoir un *classical department* et un *english* ou *scientific department*; les élèves sont réunis pour quelques-unes des leçons, et séparés pour les autres. Quelquefois, poussant plus loin la division, on a établi quatre ou cinq cours parallèles *(classical, english, german-english, scientific, normal courses)*; ce système existe surtout dans le Michigan et le Wisconsin. Le principe est alors de faire servir la *high-school* au plus grand nombre d'usages possible : fin des études primaires, préparation aux cours classiques et scientifiques des universités, remplacement des écoles normales et spéciales. Le Michigan a permis aux *high-schools* qui satisfont à certaines conditions fixées par une commission déléguée de la grande université d'Ann Arbor, de faire entrer sans examen dans la première année de cette université les élèves qui ont subi avec succès les épreuves de sortie; 17 écoles ont profité de ce droit en 1881. Le même système a été adopté récemment dans plusieurs États de l'Ouest, tels que le Minnesota et le Kansas.

Bien que le système de cours facultatifs puisse produire de bons résultats lorsqu'il est appliqué dans une mesure restreinte, nous ne pensons pas qu'il y ait avantage à

étendre ainsi outre mesure le rôle de la *high-school*. Vouloir faire de l'école primaire supérieure unc préparation à l'université, c'est risquer de fausser l'esprit de la première et d'abaisser le niveau de la seconde. M. G. J. Riché, directeur de la *Central high-school* de Philadelphie, dit avec beaucoup de sens, à propos du plan d'études que nous reproduisons plus loin : « On pourrait désirer une plus grande place faite aux études classiques pour ceux qui se destinent à une carrière purement littéraire; mais ce but ne peut être atteint qu'en établissant une école spéciale, comme à Boston. Vouloir que notre école serve à la fois à l'éducation classique et à l'éducation scientifique, ce serait la mettre dans l'impossibilité d'accomplir fidèlement l'une ou l'autre tâche; l'œuvre que nous faisons maintenant serait plus ou moins compromise, et l'on n'arriverait pas au but poursuivi. »

La ville de Boston a tranché la difficulté en établissant deux écoles séparées, l'*English high-school* et la *Latin high-school*. La première est un excellent établissement d'enseignement primaire supérieur ; la seconde prépare à l'université de Harvard et correspond à peu près à nos lycées. De cette manière, les deux enseignements ne se nuisent pas l'un à l'autre. Tout ce qu'on peut se demander, c'est si la *high-school* latine, qui s'adresse à un public spécial et appartient réellement à l'enseiqnement secondaire, doit être absolument gratuite comme la *high-school* anglaise, qui est faite pour le peuple tout entier.

Voici les plans d'études de deux écoles supérieures :

PHILADELPHIA CENTRAL HIGH SCHOOL

Première année.

1. Composition; littérature.
2. Arithmétique supérieure.

3. Algèbre; géométrie.
4. Histoire; économie politique.
5. Allemand.
6. Histoire naturelle; géographie physique.
7. Perspective.

Deuxième année.

1. Composition; élocution.
2. Système des poids et mesures.
3. Algèbre; géométrie; trigonométrie.
4. Histoire; économie politique.
5. Allemand; latin.
6. Physique.
7. Perspective.

Troisième année.

1. Composition; littérature; élocution; rhétorique.
2. Anatomie; physiologie.
3. Géométrie; trigonométrie; géométrie analytique.
4. Économie politique.
5. Latin.
6. Physique; chimie.
7. Projection orthographique; ombres.

Quatrième année.

1. Composition; littérature; élocution; logique.
2. Anatomie; physiologie.
3. Cosmographie; astronomie.
4. Psychologie.
5. Latin.
6. Physique; chimie.
7. Dessin industriel.

SAINT-LOUIS HIGH-SCHOOL

Première année.

1. Arithmétique ; algèbre.
2. Physiologie.
3. Latin.
4. Langue anglaise.
5. Dessin.
6. Allemand.

Deuxième année.

1. Algèbre.
2. Physique.
3. Théorie de l'art, grec, allemand, ou dessin industriel *(deux cours au choix)*.
4. Latin.
5. Langue anglaise.

Troisième année.

1. Géométrie.
2. Histoire.
3. Latin, allemand, ou français *(au choix)*.
4. Langue anglaise.
5. Physiologie, tenue des livres, grec, ou dessin *(au choix)*.

Quatrième année.

1. Histoire de la littérature.
2. Étude de Shakespeare; morale civique.
3. Latin, allemand, ou français *(au choix)*.
4. Langue anglaise.
5. Mathématiques supérieures, grec, histoire naturelle, chimie, ou psychologie *(au choix)*.

Nous n'entrerons pas dans l'examen détaillé des cours, dont il a déjà été parlé à propos des diverses parties de l'enseignement. Nous nous permettrons seulement de remarquer combien l'établissement d'écoles absolument gratuites d'un niveau aussi élevé, mettant à la portée des enfants du peuple un enseignement qui peut facilement rivaliser, en fait de valeur réelle, avec celui des meilleures écoles secondaires, fait honneur à la sagesse et à la largeur de vues de la nation américaine.

CHAPITRE XVIII

Instruction normale.

Obligés de pourvoir immédiatement à l'éducation de plusieurs millions d'enfants, les Américains ont dû tout d'abord prendre pour maîtres d'école tous ceux qui s'offraient, même sans présenter des garanties sérieuses. On se contentait bien de la *log-cabin* comme maison d'école, on pouvait aussi se contenter d'un homme zélé, mais ayant peu d'instruction et encore moins d'expérience, comme instituteur. Toutefois un pareil état de choses ne pouvait durer; l'insuffisance des maîtres est devenue un danger public, il a fallu y remédier : on a donc fondé des *écoles normales* pour préparer de bons instituteurs et des *cours normaux* pour compléter les connaissances de ceux qui étaient déjà en fonctions.

ÉCOLES NORMALES

C'est en 1839 que fut ouverte à Lexington (Massachusetts) la première école normale des États-Unis, due aux efforts de cet apôtre infatigable de l'éducation populaire, Horace Mann. Elle est aujourd'hui transportée à Framingham. Celle de Bridgewater fut fondée l'année suivante; c'est encore aujourd'hui la plus importante des écoles d'État du Massachusetts. Bientôt après, d'autres écoles normales furent organisées sur divers points de la Nouvelle-Angleterre et de l'Ouest, entretenues, les unes par les États,

comme dans le Wisconsin et le Minnesota, les autres, plus nombreuses, par les associations particulières. Mais ce n'est que depuis la guerre que les écoles normales ont pris un essor plus rapide. Le tableau suivant donne l'accroissement des écoles normales en dix ans :

	1871	1873	1875	1877	1879	1880	1881	1882
	—	—	—	—	—	—	—	—
Écoles	65	113	137	152	207	220	225	233
Maîtres	445	887	1,031	1,189	1,422	1,466	1,573	1,700
Élèves	10,922	16,620	29,105	37,082	40,029	43,077	48,705	51,132

Il convient de noter toutefois que, sur ces 51,132 élèves, il n'y en a que 36,329 qui sont réellement des *élèves normaux,* c'est-à-dire se destinant à l'instruction publique. En revanche, un grand nombre d'universités et de collèges font une certaine place à l'instruction normale et contribuent à former des instituteurs ; au premier rang sont les universités d'État du Michigan, du Missouri et de l'Iowa.

Si l'on classe les écoles normales d'après la nature de l'autorité dont elles dépendent, l'on trouve qu'il y en a 97, avec 882 maîtres et 17,964 élèves normaux, soutenus par les États ; 1 seulement (1), avec 9 maîtres et 223 élèves, soutenue par un comté ; 21, avec 154 maîtres et 3,109 élèves, soutenues par des villes ; et 114 avec 655 maîtres et 15,043 élèves qui dépendent d'associations particulières. 83 écoles publiques et 42 écoles privées ont des écoles annexes pour la pratique de l'enseignement.

Enfin, si l'on classe les 119 écoles normales publiques d'après leur position géographique, on trouve qu'il y en a :

21 dans la Nouvelle-Angleterre (6 États),

27 dans les États atlantiques du Centre (6 États),

(1) A Normalville (Cook county, Illinois).

11 dans les États atlantiques du Sud (4 États),
7 dans les États du golfe du Mexique (4 États),
17 dans les États du Sud-Ouest (6 États),
26 dans les États du Nord-Ouest (9 États),
5 dans les États du Pacifique (3 États),
4 dans les territoires (11 territoires).

La plupart des écoles normales d'État sont soutenues par des fonds portés chaque année au budget, et dont le vote donne souvent lieu à de violents débats. L'école du Connecticut, à New-Britain, se vit couper les vivres en 1867, mais elle fut rouverte deux ans après, et, malgré une vive opposition, l'État lui a voté 75,000 dollars en 1881 pour construire un nouveau bâtiment, à condition que la ville y contribuerait elle-même pour 25,000 dollars, ce qui fut fait. En revanche, pendant le cours de la même année, l'État d'Illinois a réduit de 1,250 à 500 dollars la somme des frais de bibliothèque pour l'école de Carbondale, et refusé de voter 1,200 dollars pour y fonder un musée et un laboratoire.

En comparant le système d'éducation normale américain avec les systèmes européens, le général Eaton pense que les écoles anglaises atteignent à un niveau plus élevé, et que, d'autre part, la France et l'Allemagne ont une meilleure classification et un arrangement plus méthodique des détails. Par contre, il est d'avis que le système américain est essentiellement rationnel, flexible et progressif.

La vérité est qu'il y a une infinie variété parmi les écoles normales américaines, dont les unes ne donnent qu'un an d'instruction, tandis que d'autres ont jusqu'à quatre années ; dont les unes aussi s'en tiennent strictement aux études professionnelles, tandis que d'autres abordent toutes sortes de sujets, au point qu'on peut leur reprocher de toucher à tout sans approfondir rien. Cependant d'après les rapports du Bureau national d'édu-

cation, on commence à tomber d'accord sur les points essentiels. « On dispute encore sur la question de savoir s'il y a ou s'il n'y a pas une science pédagogique, mais tout le monde est d'accord pour admettre au nombre des études normales les résultats de la psychologie, de la physiologie et de l'histoire des méthodes d'enseignement. Tout le monde admet aussi que les étudiants doivent avoir l'occasion d'observer et de pratiquer par eux-mêmes l'art auquel ils veulent atteindre... »

On reconnaît bientôt certaines différences essentielles entre les écoles d'État et les écoles de ville. Les premières sont en général ouvertes aux deux sexes; elles comportent un internat, mais il n'est jamais obligatoire. Les élèves signent souvent l'engagement d'entrer et de demeurer quelque temps dans l'enseignement public; d'autres élèves peuvent y être admis pour recevoir simplement un supplément d'instruction, mais il doivent alors payer une rétribution scolaire. Quand les études couvrent une période de plusieurs années, on délivre un certificat provisoire, équivalant à peu près à notre brevet simple, au bout d'un an ou de deux ans ; plus tard vient le certificat supérieur ou définitif. Quelques écoles ont trois ou même quatre degrés de certificats. C'est dans l'extrême Far-West, au Colorado, en Californie, que les brevets sont le mieux gradués.

Nous donnons ici le programme du cours élémentaire de l'école normale de Winona (Minnesota), qui est l'une des meilleures dans cette région du Nord-Ouest, si remarquable par l'esprit pratique et en même temps élevé qui y règne, et par la solidité des cours.

Première année.

Anglais : grammaire, analyse et composition.
Arithmétique et calcul mental.

Géométrie; tenue des livres.
Écriture et dessin.
Géographie : Amérique; Europe, globe terrestre; cartes.
Physiologie et botanique.
Théorie et pratique de l'enseignement.
Morale.
Chant.
Callisthénie.

Deuxième année.

Anglais : composition, lecture, déclamation.
Algèbre et géométrie.
Physique et chimie théoriques et pratiques.
Théorie et pratique de l'enseignement : psychologie et philosophie de l'éducation.
Chant.
Callisthénie.

Cette école a de bons laboratoires de physique et de chimie; une école modèle et un *kindergarten* lui sont annexés. Elle est dirigée par M. I. Shepard, et compte 76 étudiants et 185 étudiantes. Le cours complet dure cinq années.

Parmi les écoles de villes, il faut distinguer avec soin celles qui ne sont que des *high-schools* avec une année de préparation normale, comme à New-York et à Philadelphie, de celles, bien supérieures de tout point, qui remplissent uniquement le rôle d'établissements pédagogiques. Les unes et les autres n'admettent ordinairement que les jeunes filles; cependant quelques villes de l'Ouest, Milwaukee par exemple, pratiquent le régime mixte. Les écoles normales proprement dites sont en général très bien dirigées, et il semble que les cités américaines aient mieux compris que celles d'Europe la nécessité de former un personnel enseignant sérieux. L'école de Boston,

dirigée par M. L. Dunton, se recommande par le caractère éminemment pratique des cours et par le sérieux des leçons-modèles faites devant les élèves de l'école et critiquées par elles ainsi que par les maîtres; mais il lui manque une école annexe, et c'est une lacune que ne sauraient combler ni les leçons modèles, ni le service auxiliaire fait par les étudiantes dans diverses écoles de la ville. L'école de Cincinnati, fondée en 1868, est très prospère et paraît avoir une bonne méthode. Une école modèle y est annexée. Depuis 1871, il y a un cours d'études fait en allemand, parallèlement au cours anglais, pour les maîtresses des écoles où l'allemand est enseigné.

Mais la meilleure des écoles normales de ville est peut-être celle de Saint-Louis, fondée en 1857, et dirigée par M. L. Soldan. Les élèves, qui doivent être diplômées de la *high-school* ou subir un examen équivalent, signent toujours l'engagement de se vouer pendant deux ans à l'enseignement dans les écoles de la ville. Le cours d'études dure deux années, et nous n'hésitons pas à en reproduire le plan détaillé :

Premier semestre.

Arithmétique (3 leçons de 40 minutes par semaine).
Géographie (2 leçons).
Grammaire et composition (2 leçons).
Lecture et phonétique (2 leçons).
Latin ou allemand (4 leçons).
Pédagogie : éducation physique (3 leçons).
Dessin (3 leçons).
Écriture (2 leçons).
Chant (2 leçons).
Leçons modèles (1 par trimestre).

Tous les jours, 10 minutes de calcul mental ; 15 minutes d'orthographe, et 10 minutes de callisthénie.

Deuxième semestre.

Arithmétique (3 leçons).
Géographie (2 leçons).
Grammaire et composition (1 leçon).
Lecture (1 leçon).
Latin ou allemand (4 leçons).
Psychologie (1 leçon).
Pédagogie : éducation du premier âge (2 leçons).
Dessin (3 leçons).
Écriture (2 leçons).
Chant (2 leçons).
Leçons modèles (1 par trimestre).
Calcul mental, orthographe et callisthénie.
Visites d'observation à l'école annexe.

Troisième semestre.

Composition (3 leçons).
Lecture (2 leçons).
Physiologie et hygiène (2 leçons).
Latin ou allemand (4 leçons).
Pédagogie : leçons de choses (3 leçons).
Pédagogie : éducation morale (2 leçons).
Dessin (2 leçons).
Écriture (1 leçon).
Chant (2 leçons).
Leçons modèles (1 par trimestre).
Calcul mental, orthographe et callisthénie.
5 semaines d'emploi comme auxiliaires à l'école annexe.

Quatrième semestre.

Composition (1 leçon).
Lecture (1 leçon).
Latin ou allemand (4 leçons).

Pédagogie : philosophie de l'éducation (4 leçons).
Pédagogie : discipline, etc. (3 leçons).
Pédagogie : histoire des méthodes (4 leçons).
Dessin (2 leçons).
Écriture (1 leçon).
Chant (2 leçons).
Leçons modèles (1 par trimestre).
Calcul mental, orthographe et callisthénie.
Emploi comme remplaçantes à l'école annexe.

Si l'on peut reprocher quelque chose à ce programme, c'est d'avoir exagéré la part de l'enseignement professionnel, ce qui a nécessité l'exclusion des sciences physiques et naturelles, ainsi que de l'histoire, et la trop grande réduction du cours de géographie. Ces inconvénients sont moins grands qu'ils ne le seraient si les éléves n'avaient déjà étudié ces matières à la *high-school* ; néanmoins, il y a là une lacune regrettable. Il y aurait aussi, croyons-nous, avantage à supprimer les exercices mécaniques d'orthographe, à remplacer le latin par une langue vivante (le français, par exemple), et à joindre la gymnastique à la callisthénie. Malgré ces réserves, l'école normale de Saint-Louis est certainement l'une des plus remarquables, et la force des cours y est au niveau du programme. Cette école compte 140 élèves, chiffre énorme pour une ville de 400,000 habitants.

Il y a peu de chose à dire ici des écoles normales particulières, qui se rapprochent plus des écoles d'États que des écoles de villes. Dans l'Ohio, elles sont à peu près seules à former le personnel des écoles rurales, car l'État n'entretient pas d'école normale ; il en est de même dans plusieurs États du Sud. Depuis que l'allemand est enseigné dans les établissements d'instruction primaire, on a fondé quelques écoles spécialement destinées à former des maîtres d'allemand : telles sont les *aerman-*

english schools de Galena (Illinois) et de Milwaukee (Wisconsin).

Quelles sont les conditions d'admission aux écoles normales ? Il y a une très grande. une trop grande variété. La pratique fâcheuse qui s'est introduite dans un bon nombre d'écoles, de viser au double but de pourvoir à l'éducation libérale des uns et de développer les aptitudes pédagogiques des autres, a eu pour résultats de rendre beaucoup trop élastiques les conditions d'admission. D'après le général Eaton, il y a cependant progrès notable, et l'on commence à distinguer partout l'examen d'entrée d'une école normale de celui d'une académie ou d'un collège. Dans les villes comme Saint-Louis, Cincinnati et Boston, on emploie un système qui est de beaucoup le plus simple et assure un recrutement sérieux; les élèves doivent être diplômés de la *high-school*, ou subir un examen équivalent de tout point. Avec l'extrême modicité de traitement des instituteurs ruraux, il est rarement possible de maintenir à cette hauteur le niveau d'entrée des écoles normales d'État; aussi l'examen d'admission est-il quelquefois à peine au-dessus de la *grammar school*. Si la rétribution devenait plus sérieuse, il resterait encore la difficulté provenant de la différence de force des *high-schools*; mais on pourrait alors appliquer avec fruit le système, employé par l'université du Michigan, consistant à dispenser de l'examen d'entrée les élèves des *high-schools* qui auraient satisfait à un certain nombre de conditions données.

Il est inutile de revenir ici sur la liberté absolue d'allures qui est laissée aux étudiants des écoles normales. Quelques inconvénients qu'on puisse d'ailleurs trouver à cette liberté dans les autres parties de l'éducation, il est certain qu'elle est bien à sa place à l'école normale ; car, pour être un bon instituteur, il ne suffit pas d'avoir des

connaissances et une bonne méthode, il faut surtout avoir de l'autorité morale; et quelle autorité morale pourrait avoir un jeune homme qu'il fallait hier encore retenir dans le devoir par la crainte des punitions.?

COURS NORMAUX

« Un des sujets les plus importants qui attirent l'attention des autorités scolaires aux États-Unis, » dit le rapport du Bureau national d'éducation, « c'est l'adaptation de l'éducation normale aux besoins de la grande masse d'instituteurs qui sont chargés des écoles rurales. Il est trop évident qu'un grand nombre de ces instituteurs sont des personnes de capacité très ordinaire, ayant peu ou point de préparation spéciale. Les écoles normales d'été, les conférences pédagogiques, les cours spéciaux ou abrégés donnés par quelques-unes des écoles normales proprement dites, sont le résultat des efforts faits pour arracher les écoles rurales des mains de maîtres inexpérimentés. Ces institutions ont paru tellement utiles, qu'elles sont devenues partie intégrante du système d'instruction publique, et leur organisation et leur direction sont parmi les sujets les plus constamment discutés dans les associations pédagogiques de l'Union. »

Les divers expédients qui sont énumérés dans ce passage sont, en effet, d'une grande importance. Les écoles normales d'été *(summer normals)* sont des cours normaux établis surtout dans les campagnes pendant cinq ou six mois de l'année; quelquefois pendant deux mois seulement, juillet et août par exemple. Il y en a beaucoup dans l'Indiana, le Michigan et d'autres États de la même région. Comme les écoles rurales ne sont souvent ouvertes que pendant les mois d'hiver, des jeunes gens trop pauvres pour continuer leurs études régulièrement peuvent, grâce à ces

écoles, commencer à se faire une position tout en complétant leur instruction normale (1). Les *cours spéciaux* des écoles normales se font le soir ou le samedi (jour de congé) dans les écoles des villes de l'Ouest. A Columbus (Ohio), il n'y a pas d'école normale proprement dite, mais seulement un cours du samedi, que suivent des élèves de *high school* et des instituteurs déjà en fonction. Dans l'Indiana, beaucoup de *townships* ruraux ont des cours du samedi régulièrement organisés. Quelques écoles d'État ont aussi des *cours abrégés*, où des instituteurs, quittant momentanément leur position, viennent faire des études dont leur expérience de l'enseignement leur permet de parcourir plus rapidement le cercle qu'aux jeunes étudiants : tels sont les cours scientifiques très remarquables de l'université du Minnesota.

---

(1) Rien de plus commun en Amérique qu'un jeune homme qui gagne sa vie tout en achevant son éducation. On sait que le général Garfield, tout en suivant les cours de l'école normale de Gauga, travaillait comme charpentier. M[lle] M.-C. Ladreyt donne, à propos des collèges, des détails tellement curieux qu'on me pardonnera de les citer ici, bien qu'ils ne rentrent pas dans le cadre de l'enseignement primaire :

« Pendant bien des années, tout récemment encore, c'était l'habitude, parmi les collégiens pauvres de Dartmouth et de Bowdoin, d'aller enseigner une partie de l'année dans les écoles publiques, et de gagner ainsi de quoi payer leur propre éducation, — pratique fort louable dans le principe, mais qui est tombée en désuétude parce qu'elle avait le défaut d'interrompre les cours et de les faire traîner en longueur. Actuellement, les collégiens qui cherchent de l'emploi préfèrent devenir répétiteurs parmi leurs camarades, ou précepteurs de jeunes garçons qui veulent entrer au collège ; cela leur est d'un plus grand rapport que l'ancienne coutume, car ils reçoivent, en moyenne, de cinq à dix francs l'heure, et sont à même de nouer des relations avantageuses pour leur avenir.

» Il y a des étudiants, même des étudiants en droit et en théologie, qui, désireux de passer les deux ou trois mois de vacances à peu de frais, se louent pendant l'été comme *waiters* (garçons de café) dans les hôtels fashionables au bord de la mer ou aux *Montagnes blanches*. On voit des femmes en faire autant ; j'ai trouvé, une fois, une demoi-

Mais la partie la plus importante des institutions auxiliaires d'éducation normale sont les *teachers' institutes*, ou conférences pédagogiques, introduits à Ithaca (New-York) en 1842 par M. Denman, aidé de l'influence et des conseils d'Horace Mann, et aujourd'hui répandus sur tout le territoire de l'Union, où ils rendent les plus grands services. Ces conférences se tiennent en général au chef-lieu du comté, une ou deux fois par an, aux frais de l'État ou du comté ; elles durent huit ou quinze jours, pendant lesquels des professeurs d'universités ou d'écoles normales font aux instituteurs des cours pédagogiques souvent très remarquables. Dans le Wisconsin, ce sont les professeurs des écoles normales d'État qui se chargent tour à tour de conduire les *institutes* du voisinage, et c'est de beaucoup ce qu'il y a de mieux, parce qu'ils sont moins

---

selle qui remplissait les fonctions d'aide de cuisine aux heures des repas, elle lavait même la vaisselle; le soir, elle se retirait dans sa chambre pour étudier le grec et l'astronomie.

» A l'université de Cornell, on a établi des usines, des ateliers d'imprimerie et de menuiserie, et une ferme modèle. Les élèves qui font preuve de dispositions particulières, ou qui possèdent déjà la pratique d'un métier ou des notions d'agriculture, peuvent trouver à s'employer d'une façon rémunératrice, car leurs gages atteignent les mêmes chiffres que ceux d'ouvriers réguliers.

» Un collège de l'Ohio, *Oberlin*, qui date de 1833, et qui reçoit non seulement les deux sexes, mais encore les noirs sur le même pied d'égalité que les blancs, possède aussi une grande étendue de bonnes terres, qu'on afferme à des agriculteurs, à la condition expresse qu'ils y occuperont au travail des champs, à la culture maraîchère et aux soins de basse-cour les élèves qui leur seront recommandés. Quelques jeunes personnes sont employées au ménage dans les bâtiments du collège, et sont payées comme les autres domestiques. Hommes et femmes prennent leurs repas en commun, se réunissent dans les mêmes salles, vont ensemble au service religieux et logent sous le même toit. Bien qu'il y ait en moyenne 800 élèves, l'ordre et la bienséance ont toujours régné parmi eux. Au dire des rapports, on n'a jamais vu famille plus calme, plus digne et plus unie : chacun travaille pour le bien commun. » (*L'Instruction publique en France et les écoles américaines*, p. 278 et suivantes).

étrangers que les professeurs d'universités aux conditions où se trouvent les instituteurs. Les *institutes* sont, d'ailleurs, ouverts au public, du moins pendant une partie des cours; beaucoup de citoyens y assistent, et la masse de la population en retire le plus grand bien.

Deux causes empêchent les *teachers' institutes* de se développer autant qu'ils pourraient le faire, vu leur utilité : l'une est la nécessité d'interrompre la marche des écoles que dirigent les membres de l'*institute*, nécessité que les autorités locales voient souvent d'un fort mauvais œil ; l'autre est la grandeur des distances et la difficulté des communications, qui ont fait presque complètement échouer les *institutes* dans le Colorado. Néanmoins, plusieurs États et territoires les ont rendus obligatoires pour les instituteurs. Dans le Wyoming, il y a un *teachers' institute* central qui fait en même temps l'office de bureau d'éducation.

Une lacune existe dans la plupart des *teachers' institutes* (si ce n'est dans le Michigan) : c'est qu'il y a seulement des cours et des conférences, mais peu ou point de discussion générale. Cette lacune est en bonne partie comblée par les associations des instituteurs *for mutual improvement*, qui ne sont nulle part aussi nombreuses qu'aux États-Unis. Il y en a dans tous les États, et dans un très grand nombre de villes et de comtés; leurs réunions se tiennent pendant les vacances, et plusieurs publient un petit journal. Au-dessous de ces sociétés locales, il y a les sociétés nationales, la *National educational Association*, et l'*American Institute of Instruction*.

EXAMENS DE CAPACITÉ

L'immense majorité des *teachers* n'a pas passé par les écoles normales, ou du moins n'y a séjourné qu'un temps

très limité. Dans l'État de Rhode-Island, l'un de ceux dont le personnel est le plus compétent, une statistique de 1861 a donné pour résultat que, sur 100 instituteurs, 4 avaient reçu une éducation universitaire, 21 une éducation normale, 62 avaient passé par les *high-schools* ou les académies, et 13 n'avaient pas dépassé la *grammar-school.* La conséquence forcée de cet état de choses est un grand nombre d'instituteurs médiocres. « Les *teachers* des Etats-Unis, » dit le rapport du Bureau d'éducation, « peuvent favorablement soutenir la comparaison avec ceux d'Angleterre et de France (1), où l'éducation populaire ne s'est développée que récemment; mais l'avantage ne nous reste pas si l'on étend la comparaison à la Prusse et à la Suisse. Il y a des districts exceptionnels où les maîtres sont soigneusement choisis, bien payés et conservés d'année en année; mais en général nos écoles rurales subissent les conséquences naturelles d'une estimation insuffisante de leur valeur, exprimée par des nominations faites à la légère, des appointements misérables, l'instabilité du personnel, et l'absence d'inspection systématique. »

On a essayé de combattre l'incompétence des instituteurs en établissant des brevets de capacité de divers degrés. Le système adopté pour ces brevets varie beaucoup d'un Etat à l'autre; ordinairement, il y a un brevet provisoire, qui n'est souvent donné que pour six mois; un ou deux brevets professionnels de durée variable; enfin un brevet d'Etat définitif (*state teachers' certificate*), qui est accordé par le surintendant d'Etat, et ne peut être retiré que pour cause d'indignité personnelle. Les examens de ce dernier brevet sont en général sérieusement faits; les

(1) Ce jugement est certainement vrai pour les instituteurs des villes; il est au moins douteux, en ce qui concerne la France, pour les instituteurs ruraux.

épreuves comprennent, outre les diverses branches de l'enseignement, des compositions de style et des questions de pédagogie et de méthode très élevées; en outre, et c'est la meilleure garantie, plusieurs Etats, tels que le New-York et l'Illinois, exigent du candidat un stage plus ou moins long fait dans l'instruction publique. Il s'en faut que les brevets inférieurs aient un caractère aussi sérieux : le brevet provisoire ne porte guère que sur les matières qui s'enseignent à la *grammar-school*, jointes à quelques notions de pédagogie, et les brevets professionnels ne sont pas non plus d'un niveau très élevé. D'ailleurs, ils sont entièrement laissés à la discrétion des autorités locales, parfois incompétentes, et presque toujours obligées d'admettre des *teachers* insuffisamment préparés, pour faire face aux besoins du service. Or il est malheureusement prouvé que peu d'instituteurs se présentent au brevet de l'Etat, ce qui ne donne pas une haute idée de l'ensemble des instituteurs.

La grande raison qui empêche le niveau du personnel enseignant de se relever est, d'ailleurs, indépendante des examens : elle réside dans l'insuffisance des salaires des écoles rurales, insuffisance qui est bien certainement le plus grand vice de l'instruction américaine. Le Michigan est un des Etats où les examens du brevet de capacité sont le mieux organisés; mais dans les écoles non graduées, qui y sont au nombre de 6,115 sur 6,526, la moyenne des salaires n'est que de 26,30 dollars par mois pour les hommes, de 18,49 pour les femmes; asssi y a-il peu de candidats capables, et l'on est obligé d'en admettre d'incapables (1). Même résultat en Pensylvanie, où, malgré la bonne organisation des examens, M. Wickersham écri-

(1) Ce sont les chiffres de 1881. Il y a eu progrès notablè en 1882 et 1883.

vait en 1880, alors qu'il était encore surintendant d'Etat : « La valeur de l'enseignement qui se donne dans nos écoles a beaucoup augmenté, mais n'a pas encore atteint même un degré moyen. » Dans le Rhode-Island, au contraire, où le système d'examens est très défectueux, mais où la moyenne des salaires est 77,44 dollars pour les hommes et 43,53 pour les femmes, et où, en outre, la durée de l'année scolaire est plus grande, le corps enseignant est bien supérieur; c'est l'un des meilleurs des Etats-Unis.

« Comme on le voit », dit Mlle M.-C. Ladreyt de l'éducation et du recrutement des instituteurs, « il y a du bon et du mauvais dans le système américain, si toutefois on peut le qualifier de système. Il pèche surtout par son défaut d'uniformité, par son insuffisance d'écoles et de matériel. Mais tout cela est rémédiable, et l'on peut même dire qu'il y a une certaine compensation dans le stimulant de la concurrence qui pousse à améliorer sans cesse les écoles normales aussi bien que les autres. Les professeurs étant rarement inamovibles, même dans les universités, on recherche les meilleurs maîtres ou les plus populaires afin d'attirer et de retenir les élèves. »

———

CHAPITRE XIX

Ecoles primaires libres.

J'ai dit plus haut que l'enseignement secondaire était presque entièrement laissé aux efforts des particuliers (1). Une partie de l'instruction primaire appartient aussi à l'enseignement libre, et, pour être complet, il faudrait l'étudier ici. Mais ce travail serait des plus difficiles et des plus compliqués : en effet, comment dire la part qui revient à l'enseignement primaire dans ces écoles où les deux degrés sont constamment mêlés, et qui, d'ailleurs, ne donnent de renseignements au Bureau d'éducation que lorsque cela leur convient ? Tout ce que nous pouvons faire, c'est de donner, d'après le rapport du Bureau national, le chiffre des *academies* et des *business colleges* (établissements d'enseignement commercial), qui sortent presque entièrement du degré primaire.

En 1882, il y avait aux États-Unis 1,482 académies, avec 7,449 professeurs et 138,334 élèves, et 217 *business colleges*, avec 955 professeurs et 44,834 élèves. En 1871, il y avait 638 académies, avec 3,171 professeurs et 80,227 élèves, et 60 *business colleges*, avec 168 professeurs et 6,460 élèves. On voit que les académies ont augmenté à peu près dans la même proportion que la population,

(1) Il n'y a d'exception importante que pour le Connecticut, qui entretient des académies publiques sur un plan qui se rapproche de celui de nos lycées.

tandis que les *business colleges* se sont développés beaucoup plus vite.

Les écoles qui font le plus pour l'éducation primaire proprement dite sont sans contredit les écoles catholiques, qui sont ordinairement gratuites en tout ou en partie, et dirigées par des congréganistes. Les sexes y sont rarement réunis. En général, les protestants préfèrent envoyer leurs enfants à l'école publique, à moins que celle-ci ne donne pas l'instruction qui leur convient; aussi y a-t-il peu d'écoles protestantes du degré primaire ; seuls les luthériens en maintiennent quelques-unes dans le Nord-Ouest. La grande majorité des écoles privées, primaires ou secondaires, donne l'enseignement religieux : c'est souvent leur seule raison d'être; 42 pour 100 se rattachent même à des confessions particulières ; mais, s'il faut en croire le Bureau d'éducation, l'esprit étroitement sectaire y a peu de place.

D'une manière générale, et malgré la générosité de ceux qui les soutiennent, les établissements privés ne peuvent pas lutter contre la concurrence des écoles publiques. L'enseignement qui s'y donne est bien inférieur à celui des écoles populaires; il n'y a probablement pas d'académie aux États-Unis dont les études soient aussi fortes que celles d'une bonne *high-school*, et l'esprit des élèves est ordinairement beaucoup moins bon. Comme ensemble, l'infériorité relative de l'enseignement secondaire, comparé à l'enseignement primaire, est encore beaucoup plus forte en Amérique qu'en France; aussi voit-on les écoles privées diminuer à mesure qu'on avance vers l'ouest, surtout là où les exercices religieux sont conservés dans les écoles publiques. Seules les écoles catholiques se maintiennent partout.

Voici quelques chiffres donnant la proportion des enfants dans les écoles publiques et privées, pour quelques Etats de l'Est et de l'Ouest:

	ÉCOLES PUBLIQUES	ÉCOLES PRIVÉES
Massachusets	330.421	29.865
Connecticut	121.185	12.899
New-York	1.041.068	149.817
New-Jersey	209.560	44.560
Michigan	385.504	20.577
Illinois	713.431	67.380
Kansas	269.945	6.170
Montana	6.054	305

Pour donner une idée complète des efforts des associations et des particuliers en fait d'instruction, il faudrait parler des *institutions de bienfaisance* (asiles, orphelinats, écoles pour les aveugles, les sourds-muets et les idiots, maisons de refuge, etc.) plus nombreuses que partout ailleurs, et souvent très intéressantes; des *pénitentiaires* et des *écoles de réforme*, également très remarquables; des *écoles professionnelles* de toute sorte; des *cours du soir* établis dans un grand nombre de villes; enfin des *collèges* et *universités*. Ces établissements, en effet, s'ils ne sont pas tous indépendants des États, tirent cependant, pour la plupart, leurs principales ressources d'entreprises particulières et sont gouvernés par des associations. Ajoutons pourtant que, même dans ce domaine, on tend de plus en plus à rattacher les établissements *gratuits* d'éducation à l'ensemble des écoles publiques. Nous n'entrerons pas dans l'étude de cette partie de l'enseignement, qui nous entraînerait hors du cadre que nous nous sommes tracé; mais il importe de la signaler.

L'enseignement libre a donc une large part dans l'éducation de la nation américaine. Cependant, qu'on se l'avoue ou non, il est en décadence, comme partout où l'enseignement populaire public est fortement organisé. Il ne faut pas en conclure que les hommes de cœur qui

y ont consacré leur fortune et leur vie aient fait une tâche inutile ou superflue; au contraire, la diminution, la prochaine disparition presque complète des écoles privées marque le couronnement de leurs efforts. « En effet, dit M. Buisson, toutes les institutions qui forment aujourd'hui aux États-Unis l'imposant ensemble du *free-school-system* sont d'origine privée; elles doivent leur existence à de longs et généreux efforts de l'initiative particulière. L'école publique, dont les États-Unis sont aujourd'hui si fiers, et si justement fiers, a commencé sous la forme d'école libre. Il a fallu bien des discours, bien des réunions publiques pour décider dans chaque ville la création de la première école communale; cet enseignement national est le plus beau fruit de l'initiative privée; il n'est ni un produit officiel ni un reste de vieilles traditions, c'est l'œuvre même et le dernier effort de l'enseignement libre qui est parvenu à s'imposer à la nation, à se faire reconnaître d'utilité publique. Et l'on peut dire à la lettre que, si l'enseignement primaire libre n'a plus qu'un rôle relativement restreint aux États-Unis, cela même est en un sens la marque de son triomphe, la preuve des services qu'il a rendus et qui l'ont fait adopter par la nation reconnaissante. »

CHAPITRE XX

Éducation des races de couleur.

J'ai déjà eu plusieurs fois occasion de dire, au cours de ce rapport, que l'une des raisons d'être de l'école publique était la nécessité d'assimiler, d'américaniser les résidants et les immigrants de races diverses. Si cette proposition est vraie pour les peuples d'origine européenne, Allemands, Scandinaves, Irlandais, etc., elle l'est bien davantage pour les races qui diffèrent des Américains non plus seulement par la langue, le caractère et l'éducation, mais par la couleur de la peau, la constitution physique et les mœurs héréditaires formées par une longue suite de siècles. L'éducation des races « de couleur », longtemps négligée, est devenue l'une des questions qui intéressent le plus directement l'avenir de l'Union Américaine ; nous en indiquerons ici très sommairement les principales données, ainsi que le résumé des moyens employés jusqu'à ce jour pour la résoudre.

Les races de couleur qui se rencontrent aux États-Unis sont au nombre de trois : les Indiens, les nègres et les Chinois.

INDIENS

L'opinion universellement répandue en Europe, opinion partagée du reste par beaucoup d'Américains même instruits, est que l'ancienne population indigène d'Amérique est à la veille de disparaître, et que rien ne saurait la

préserver d'une destruction certaine et absolue. Quelques tribus ont été exterminées à la suite de guerres longues et meurtrières ; d'autres ont péri par la force même des choses, écrasées par la concurrence des hommes civilisés; d'autres enfin ont été décimées par les maladies contagieuses et *l'eau de feu*. On a généralisé ces faits, l'imagination des poètes et des romanciers s'en est emparée, et l'on a conclu que le contact de la civilisation avancée était fatale aux Indiens, et qu'ils étaient voués à une extinction prochaine et inévitable. Mais voilà un siècle qu'on répète cette prophétie, et elle n'est pas près de s'accomplir.

La vérité, comme me le disait le général Walker, président de l'Institut de technologie de Boston et directeur du recensement jusqu'en 1880, c'est que le *premier* contact de la civilisation est presque toujours désastreux pour les sauvages, surtout lorsqu'elle est représentée par des hommes pleins de préjugés et peu scrupuleux, comme cela a lieu le plus souvent dans l'Ouest: l'ivrognerie, les maladies contagieuses, sont introduites chez les Indiens: il se produit des cas de spoliation suivis de rixes et souvent de massacres ; le produit de la chasse diminuant, la famine survient; enfin la tribu décroît rapidement. Quelquefois ce mouvement de décroissance continue, et la peuplade disparaît tout entière : c'est ce qui est arrivé aux Nantuckets du Rhode-Island et à bien d'autres tribus; mais le plus souvent les Indiens les plus énergiques survivent, finissent par adopter quelques-uns des arts de leurs vainqueurs, apprennent à cultiver, s'habituent à un travail régulier: qu'on leur tende alors une main secourable, ils se relèvent et leur prospérité renaît.

Il y a environ 376,000 Indiens aux États-Unis, qui se décomposent ainsi (en chiffres ronds) :

Indiens devenus citoyens des États.	67.000
Six nations iroquoises.	7.000
Cinq nations civilisées du Territoire Indien.	58.000
Autres Indiens des réserves.	198.000
Tribus errantes	15.000
Tribus de l'Alaska.	31.000
	376.000

Parmi les Indiens des réserves, il y en a 56,000 entretenus aux frais du gouvernement, d'après un système désastreux qui consiste à nourrir les sauvages pour les empêcher de prendre les armes; 47,000, sans être entièrement nourris, reçoivent des secours considérables; le reste, soit 95,000, vit soit de pêche et de chasse, soit d'agriculture et d'industrie, soit du revenu provenant de la vente d'une partie de leurs terres. Leurs progrès comme cultivateurs est indiqué par le fait qu'en 1881 ils ont cultivé 205,367 acres de terre contre 157,056 en 1879. Enfin, en comparant le chiffre de la population indienne en 1882 et en 1880, on trouve (en laissant de côté les Indiens citoyens et les tribus de l'Alaska) une augmentation de 6,239 (1). On voit donc que la disparition prochaine de la race cuivrée ne paraît pas en train de se réaliser.

Les enfants en âge de fréquenter les écoles sont au nombre de 60,000 environ chez les Indiens non citoyens.

(1) Tel est, du moins, le chiffre fourni par le Bureau d'éducation; mais il est sujet à caution, vu la difficulté de faire un recensement exact des tribus sauvages. Une donnée plus certaine, quoique incomplète, est fournie par le nombre des naissances et des décès enregistrés. On a compté :

En 1879, 3430 naissances et 2020 décès ;

En 1880, 2339 naissances et 1,989 décès ;

Ce qui ferait, en 2 ans, un excédant de 1760 des naissances sur les décès.

Que fait le gouvernement pour leur éducation? Moins qu'il ne devrait faire assurément, vu les besoins intellectuels de ces populations et le devoir de réparer les injustices commises à leur égard par les hommes de race blanche. L'éducation des six nations iroquoises est principalement à la charge de l'État de New-York; celle des cinq nations du Territoire Indien est entre leurs propres mains; celle des Indiens des réserves est laissée à diverses sociétés missionnaires, soutenues, mais très insuffisamment soutenues, par des subventions nationales. Le total des sommes dépensées par le gouvernement fédéral en 1882 s'élevait à 656,417 dollars. D'après M. Haworth, surintendant de l'éducation Indienne, il s'élèvera à 1,366,244 dollars en 1885.

Nous dirons quelques mots de ce qui se fait pour chacune des différentes catégories d'Indiens.

Les six nations iroquoises, restes de la fameuse confédération qui faillit renverser au Canada la domination française, occupent dans l'État de New-York, comme au Canada, plusieurs *réserves* où ils se gouvernent eux-mêmes et cultivent de belles fermes. De même que c'étaient autrefois les plus vaillants guerriers de l'Amérique, ce sont maintenant ceux des Peaux-Rouges qui ont su le mieux se plier à la civilisation. Ils sont bien vus des populations environnantes, dont ils ne se distinguent guère que par la couleur de leur peau, leur langue et quelques coutumes particulières; on leur reproche seulement d'être tant soit peu indolents. L'État de New-York les tient sous une espèce de tutelle en leur interdisant de vendre leurs terres aux hommes blancs (excellente disposition qui existe, d'ailleurs, pour toutes les réserves) et en dépensant 9,000 dollars par an pour leur instruction. Ils ont 2 écoles d'internes et 30 écoles élémentaires; celles-ci sont dirigées par des indigènes, pour lesquels on tient

un *teachers' institute* à Salamanca. En 1882, sur leurs 1,723 enfants, 1,169 ont fréquenté les écoles publiques, assez irrégulièrement, il est vrai. La petite tribu des Tuskaroras, près de Niagara, est la plus avancée de toutes. Le principal instituteur, M. Frank Mount-Plezant, qui est en même temps pasteur, est un homme intelligent et laborieux, qui a fait des études complètes. Je ne pus visiter son école qui était alors en vacances, mais je l'accompagnai au culte et à l'école du dimanche; et je fus fort étonné lorsque, rentré chez lui, il me tendit un exemplaire grec de l'*Anabase* et me proposa d'en lire un chapitre avec lui. Sa sœur, qui est également institutrice, chantait très agréablement en s'accompagnant au piano; elle avait une voix superbe, comme presque tous les Indiens. — Les Iroquois ont complètement dépassé la période dangereuse de leur contact avec la civilisation, et ils pourraient sans inconvénient être incorporés à l'État de New-York.

Les cinq nations du Territoire Indien (Cherokies, Muskokies, Seminoles, Choctaws, Chikasaws) sont originaires des États du Sud-Est et étaient, avant l'arrivée des Européens, les plus civilisés de l'Amérique du Nord; en outre, à la suite de la guerre d'Indépendance, beaucoup de « loyalistes » se réfugièrent parmi eux et y apportèrent des éléments de progrès. Ces Indiens paraissent, d'ailleurs, très bien doués pour l'instruction. En 1826, un Cherokie du nom de Sequoya inventa un alphabet syllabique de 85 lettres, très simple à apprendre, et dont les missionnaires se servirent pour fonder un journal en langue indienne, le *Cherokie Phœnix*, aujourd'hui remplacé par le *Cherokie Advocate*, dont M. Owen, secretaire du Bureau d'éducation de la tribu, m'a fait parvenir un numéro (1).

(1) Les Crees du Montana ont aussi inventé un alphabet syllabique.

Parmi les Choctaws, un métis du nom de Peter Pinchlin (en sa langue *Hâtchoktŭknī*), ayant fait des études complètes à l'université de Nashville, se fit, dès 1825, le champion de l'instruction, et l'adversaire de la polygamie, de l'esclavage et de l'intempérance; ce fut lui qui donna le premier l'exemple de placer les écoles indiennes parmi les blancs, pour les entourer d'influences civilisatrices. Cet homme distingué, qui fut colonel d'un régiment fédéral pendant la guerre de sécession, est mort en 1881.

Les cinq nations ont été presque entièrement transportées au Territoire Indien par les effets d'une politique que Peter Pinchlin appuyait, tandis que John Ross, chef des Cherokies, s'y opposa longtemps de tout son pouvoir, et que les Seminoles sous Osséola soutenaient une guerre d'extermination pour ne pas s'y soumettre. Quelque violents qu'aient souvent été les procédés employés pour arriver à transporter les Indiens, il est certain que l'idée de les rassembler en un terrritoire où ils seraient relativement à l'abri des usurpations de terrain et du commerce des liqueurs fortes, était bonne et a produit d'heureux résultats (1). Depuis leur établissement dans leurs nouvelles demeures, les cinq nations ont fait de notables progrès. Elles avaient, en 1882, 14 écoles d'internes et 199 écoles de jour; 5,639 enfants étaient enrôlés dans les écoles, et la fréquentation était très régulière.

Parmi les Cherokies, qui ont fourni les renseignements les plus complets, la direction de l'instruction publique est confiée à un *board* de trois membres, nommés pour trois ans par le chef suprême et le sénat; ce *board* exa-

(1) Le général Walker est d'avis de consacrer une partie du territoire de Dakota à la formation d'un second territoire indien, et de rassembler le plus tôt possible toutes les tribus non civilisées sur ces deux territoires.

mine pendant la première semaine de juillet les candidats au poste d'instituteurs et donne des certificats; il édicte des règles pour la conduite des écoles, et nomme pour chaque district scolaire un *bureau* local de trois membres. La durée de l'instruction élémentaire est de trois ans. Les parents qui le désirent envoyent leurs enfants qui ont complété l'éducation élémentaire, aux deux grands internats près de Tahlequah, où ils payent 5 dollars par mois pour le logement et la nourriture, mais continuent à être instruits gratuitement; le cours d'instruction y est de quatre ans. Il y a en ce moment 150 élèves environ dans chaque internat. La nation cherokie soutient aussi un orphelinat près de Chouteau avec 150 enfants. Chez les Muskokies et les Choctaws, la direction de l'enseignement est confiée par les autorités indiennes à des associations missionnaires, et ce système paraît produire de meilleurs effets que celui adopté par les Cherokies.

Les Indiens sauvages ont été longtemps négligés, et ce sont encore ceux dont la position est la plus critique, surtout en dehors du Territoire Indien, où ils ont à souffrir de la rapacité des colons et de l'incapacité, souvent de la malhonnêteté des agents. Ce que le gouvernement fédéral a fait pour ces Indiens a quelquefois produit de bons résultats, mais leur a plus souvent été nuisible (1). Ce sont les missionnaires et les associations particulières qui ont presque tout fait.

L'œuvre la plus importante qui ait été faite parmi ces sauvages est celle des écoles normales et industrielles, en particulier des trois écoles de Hampton (Virginie), Carlisle

(1) On reproche surtout au Gouvernement d'avoir souvent empêché les Indiens d'acquérir la terre comme possession individuelle; mais depuis un ou deux ans, le système de la répartition des terres par famille, introduit par Miss Fletcher chez les Omahas, tend à prévaloir dans beaucoup de réserves.

(Pensylvanie) et Forest-Grove (Oregon). En 1875, le capitaine Pratt, officier qui s'était distingué dans les guerres indiennes, fut chargé de 74 sauvages prisonniers à Saint-Augustin (Floride). Le temps de leur captivité fut employé à leur apprendre à lire et à écrire, et en même temps à leur donner des notions de travail manuel; et quand ils furent mis en liberté, 21 demandèrent à être instruits plus complètement : 4 furent placés dans des familles; les 17 autres furent reçus à l'institut de Hampton, jusqu'alors réservé aux nègres. Depuis ce temps, cette école n'a cessé de recevoir des Indiens; il y en a maintenant 132, représentant 17 tribus. Peu de temps après, le capitaine Pratt fondait lui-même l'école de Carlisle, qu'il dirige toujours et qui compte 379 élèves, parmi lesquels le fils de *Red Cloud* et la fille de *Spotted Tail*. Enfin l'école de Forest-Grove a environ 150 élèves.

Le caractère de ces trois écoles est à peu près le même, sauf que celle de Hampton est en même temps pour les nègres. L'instruction comprend toutes les branches enseignées dans les écoles populaires et une éducation industrielle très complète : agriculture et métiers pour les garçons, couture, cuisine et soins du ménage pour les filles. Dans les classes supérieures on donne une instruction normale élémentaire, beaucoup d'élèves se destinant à être instituteurs pour leurs tribus. L'instruction religieuse est donnée d'une manière strictement chrétienne, mais nullement sectaire, car toutes les dénominations sont représentées parmi les élèves, y compris le catholicisme. La plus grande liberté est laissée aux jeunes Indiens.

Les renseignements fournis par les écoles sont du plus vif intérêt, et nous regrettons de ne pouvoir les reproduire tout au long. D'une manière générale, on s'accorde à dire que les jeunes Indiens ont d'excellentes dispositions. Le général Armstrong, directeur de l'institut de Hamp-

ton, résume ainsi leur caractère : « En général, ils ont l'esprit clair et vif et la mémoire excellente; ils sont pleins de zèle à l'étude, mais manquent de constance. Ils ont le sentiment de la vérité et de l'honnêteté à un très haut degré. Ils ressentent vivement les bons comme les mauvais traitements ; cependant ils ne se sont pas montrés vindicatifs. Ils recherchent avec zèle la vérité religieuse. Quant aux métiers, ils sont aptes à tous, mais manquent de persévérance et d'endurance. »

A Hampton les étudiants indiens et nègres publient ensemble un petit journal, le *Southern Workman*, rédigé et imprimé par eux-mêmes.

Outre les Indiens élevés dans ces trois écoles, il y en a encore 4,800 dans des internats sur les territoires, et 3,200 qui fréquentent les écoles de jour. Ces dernières sont bien moins efficaces, parce que les enfants sont laissés, en dehors des heures d'école, aux influences dégradantes de la vie sauvage; aussi plusieurs missionnaires logent-ils chez eux quelques-uns des enfants. M. Roberts, missionnaire et instituteur chez les Shoshones et les Arapahos, avait ainsi, lors de mon passage à Washakie (Wyoming), trois enfants indiens à demeure dans sa cabane, et il projetait de transformer l'école en internat : « Jusque-là, disait-il, il est impossible de rien obtenir de durable ». Parmi les écoles d'internes, les plus remarquables sont celles établies sur le territoire de Nebraska pour les Dakotas ou Sioux : la *Santee normal school* et la *S. Pauls' boarding school*, où l'instruction normale et industrielle se donnent ensemble, comme à Carlisle et à Hampton. Un journal spécial, le *Yapi Oaye*, se publie à Chicago en langue dakota pour les élèves de ces écoles.

Les Indiens des territoires se montrent, d'ailleurs, extrêmement désireux d'apprendre : c'est ainsi que les Omahas du Nebraska ont vendu une partie de leur terri-

toire aux Winnebagos pour avoir de quoi soutenir leurs écoles (1). « Je vous livre mes armes par l'intermédiaire de mon fils, disait le 19 juillet 1881, le célèbre chef des Dakotas, Sitting-Bull, après avoir combattu pendant six ans pour l'indépendance de son peuple ; je désire qu'il apprenne les coutumes des blancs et qu'il soit élevé comme leurs fils. Dis au Grand-Père (le président des États-Unis) que je veux vivre comme un blanc : que je veux, le printemps prochain, avoir une ferme et des troupeaux pour me nourrir. » Les Osages du Kansas ont été jusqu'à rendre l'instruction obligatoire pendant huit mois de l'année.

Peu de chose a été fait pour les Indiens de l'Alaska, et M. Sh. Jackson, le missionnaire qui s'est le plus occupé d'eux, reproche amèrement aux Américains d'avoir laissé périr les anciennes écoles russes, qui avaient fait beaucoup de bien parmi les Aléoutes et les Kadiaks, sans les remplacer par rien. Actuellement il existe dans cette région éloignée quelques écoles missionnaires, notamment à Sitka, où l'instruction a été rendue obligatoire et où il y a un certain nombre d'internes. Comme les Indiens de l'intérieur, ceux de l'Alaska sont, du reste, selon l'expression d'un matelot, fous d'instruction *(crazy to learn)*. Mais les écoles établies atteignent à peine un quart de la population.

Pour subvenir aux besoins des Indiens sauvages, il serait urgent de créer des internats en grand nombre, et autant que possible en dehors des réserves. On a calculé qu'il faudrait, pour élever ainsi toute la jeunesse indienne, une dépense annuelle de 10,000,000 de dollars ; en quinze ans, on aurait alors mis les Peaux-Rouges à même de

(1) Les Parisiens peuvent se rappeler d'avoir vu au Jardin d'acclimatation, en 1883, quelques-uns de ces Omahas. Leur interprète, nommé *Majunapajè* (l'intrépide voyageur), m'a montré une lettre écrite par sa fille aux amis d'Europe, demandant des secours pour les écoles indiennes.

se suffire. Mais comme il est peu probable que le Congrès consente à dépenser une telle somme pour eux, M. Williamson, missionnaire chez les Dakotas, propose d'établir des internats pour 10,000 jeunes Indiens, ce qui coûterait environ 2,000,000 de dollars, et d'instruire le reste dans des écoles de jour, moyennant 1,000,000. La dépense totale serait ainsi de 3,000,000 de dollars par an.

Nous avons peu de chose à dire des Indiens civilisés qui ont été reçus comme citoyens dans les États où étaient leurs réserves, devenues des *townships :* tels sont les Mohicans du Connecticut, les Narragansets du Rhode-Island, les Mashpies du Massachusets. Ils jouissent des mêmes droits que les hommes blancs et ont adopté presque toutes leurs habitudes; il y a plusieurs tribus dont on fait un grand éloge. Seule la Californie peu libérale, a longtemps refusé aux Indiens, comme aux Chinois, l'entrée des écoles publiques; cette iniquité ne subsiste plus, mais les Indiens doivent encore payer pour être instruits, à moins qu'ils ne soient adoptés par des citoyens blancs. Partout ailleurs, on ne fait aucune distinction entre les deux races, et en maint endroit elles commencent à se mélanger. (1) Du reste, le nombre des Américains ayant du sang indien dans les veines est plus grand qu'on ne le croit, et si la race cuivrée disparaît un jour, ce sera par le croisement, non par l'extinction.

NÈGRES

« Si la question indienne est surtout une question d'honneur et de justice », dit le général Armstrong, « la ques-

(1) Moins cependant qu'au Canada, où sur vingt membres du Parlement de Manitoba il y a sept métis. Voyez R. de Sémallé, ***Mouvement de la Population chez les Indiens des États-Unis***, extrait du ***Bulletin de la Société de Géographie.***

tion nègre touche au salut même de la nation. » En effet, il y a, d'après le dernier recensement (1880), 6,480,793 nègres et mulâtres aux États-Unis; et, ce qui est plus remarquable, ils augmentent plus rapidement que la population blanche, malgré l'immigration qui aide si puisamment à renouveler celle-ci. De 1870 à 1880, les blancs ont augmenté de 28,82 pour 100, les noirs de 34,78 pour 100. Dans trois États, Caroline du Sud, Missisipi et Louisiane, les nègres forment la majorité. Il est vrai qu'on regarde comme « noirs » tous ceux qui ont d'une manière appréciable du sang africain dans les veines, de sorte que les croisements ont dû contribuer notablement à cet accroissement; si l'on opérait sur des nègres purs, on arriverait à des chiffres bien différents. Néanmoins l'augmentation de nombre des noirs est suffisante pour constituer, à certains points de vue, un véritable danger. Non pas qu'il y ait lieu de craindre, comme le font quelques personnes, l'éventualité d'une guerre de races; il se passera longtemps encore avant que les hommes de couleur soient assez nombreux pour prendre les armes contre leurs anciens maîtres, et, d'ailleurs, un grand nombre d'entre eux, étant de sang mêlé, pourraient se rallier aux blancs si ceux-ci leur faisaient quelques avances. Le véritable danger réside dans l'ignorance profonde de ces millions de noirs, tout à coup émancipés et lancés dans la vie politique sur un pied d'égalité avec les blancs, ayant souvent tous les vices qu'engendre l'esclavage avec tous les privilèges et les responsabilités de citoyens libres. Il est vrai que la population blanche du Sud est également très ignorante; néanmoins c'est la population noire chez laquelle on trouve l'absence la plus complète d'instruction, et, ce qui est plus grave, le moins de progrès. En prenant l'âge le plus favorable (15 à 20 ans), nous trouvons que, sur 829,317 jeunes gens de couleur des deux sexes,

520,207, soit près des deux tiers, sont illettrés; et, si nous nous limitons aux États du Sud, la proportion d'illettrés est encore plus forte, 503,826 sur 751,435. Dans ces mêmes États et pour le même âge, les blancs illettrés sont au nombre de 263,404 sur 1,527,156. Quant à l'enrôlement dans les écoles publiques, il est de 2,249,263 sur 4,046,956 pour les blancs, de 802,982 sur 1,944,572 pour les noirs. La cause du faible chiffre des enfants noirs fréquentant les écoles se trouve en partie dans les préjugés de race, qui les oblige presque partout à avoir des écoles séparées et ordinairement moins bien organisées; mais surtout dans le fait que les nègres habitent principalement les campagnes, où les écoles sont moins accessibles, et dans l'extrême pauvreté qui pèse d'ordinaire sur eux.

Avant la guerre de sécession, il était sévèrement interdit, dans la plus grande partie du Sud, de donner l'instruction aux esclaves. Les églises moraves, quakers et baptistes, qui excluaient les propriétaires d'esclaves de leur sein, étaient souvent en butte à de terribles persécutions. On finit néanmoins par permettre aux missionnaires d'évangéliser les esclaves, parce que les convertis devenaient de meilleurs travailleurs; mais malheur à eux, si on les surprenait à donner l'instruction proprement dite! Même s'ils s'adressaient aux nègres libres, ils n'étaient pas toujours à l'abri des mauvais traitements; il y en eut de fusillés et de pendus. Lorsque l'*American missionary Association*, qui fondait depuis 1846 des *log-school-houses* pour les affranchis, ouvrit à Bérée le premier collège pour les blancs et les nègres réunis, un propriétaire d'esclaves s'écria : « Si on laisse grandir cette maison, le Kentucky sera bientôt un État libre. » Le collège fut fermé, les familles qui le soutenaient expulsées. Il a été rouvert depuis et a maintenant atteint un haut degré de prospérité.

Ce fut encore l'*American missionary Association* qui ouvrit, à l'endroit même où avait débarqué le premier navire faisant la traite des nègres, le premier établissement pour les affranchis de la guerre : c'est l'école de Hampton, dont nous avons déjà parlé. L'université Fisk, qui a donné lieu à la touchante entreprise des *Jubilee singers* (1), a été fondée un peu plus tard à Nashville (Tennessee).

De nos jours, le Sud fait des efforts inouïs pour instruire sa population d'illettrés, tant blanche que noire; mais le pays a été tellement ruiné par la guerre, qu'il est impossible de réunir les fonds nécessaires. L'État de New-York, avec une évaluation de propriété soumise aux impôts qui atteint 2,651,940,000 dollars, en dépense 10,923,404 pour l'instruction; le Sud, avec une propriété de 2,903,619,070 dollars, en dépense 13,359,784. On voit qu'il est difficile de faire davantage. Mais il en faudrait trois et quatre fois autant pour conjurer le danger provenant de l'ignorance.

Les entreprises particulières ont beaucoup fait pour l'éducation dans le Sud. Au premier rang il faut placer le « fonds Peabody », produit d'un don généreusement offert en 1867 par un riche citoyen du Massachusets pour le développement de l'instruction dans le Sud. Depuis 1879, le produit de ce fonds est surtout employé à venir en aide aux *teachers' intitutes* et aux écoles normales; mais on a conservé le système, adopté dès le début, de n'aider que ceux qui s'aideraient eux-mêmes. En 1882, on a déboursé du fonds Peabody 80,334 dollars. Une partie des écoles soutenues sont pour les blancs et les nègres, d'autres pour l'une des deux races seulement. En 1882,

(1) Jeunes affranchis qui parcoururent l'Amérique et la Grande-Bretagne en chantant des cantiques sur les airs pleins d'une mélancolie sauvage qu'ils avaient autrefois chantés sur les plantations. Ils réunirent ainsi assez d'argent pour venir en aide à l'université Fisk, qui risquait de périr faute de fonds.

M. J. Slater a donné 1,000,000 de dollars pour l'éducation des nègres.

Il y a, d'après le dernier rapport du Bureau d'éducation, 17,816 écoles, avec 834,107 élèves, affectées spécialement à la race noire; 56 de ces établissements, avec 8,509 élèves. sont des écoles normales. Il semble que les jeunes nègres aient bien senti la nécessité qu'il y a pour leur race de former de bons instituteurs; car, à en juger par les quelques États du Sud dont les statistiques permettent de faire la comparaison, il y a proportionnellement plus de noirs que de blancs dans les écoles normales. Dans l'Alabama, où cependant les blancs sont d'un tiers plus nombreux, trois des quatre écoles normales d'État sont pour les gens de couleur, et les quatre écoles libres les admettent aussi. Dans l'Arkansas, où les blancs sont plus de deux fois aussi nombreux que les noirs, l'école normale blanche a 82 élèves, et l'école de couleur 123. La Virginie donne des résultats analogues.

Dans la plus grande partie du Sud, en effet, les écoles publiques se divisent en « écoles blanches » et « écoles de couleur » *(colored schools)*. Dans toute cette région, les préjugés de race sont au moins aussi forts qu'avant la guerre, et, là même où la loi l'autorise, un maître d'école ne peut guère admettre d'enfants noirs dans une école blanche sans s'exposer à la terrible vengeance de l'association secrète connue sous le nom de *Ku-klux-clan*. Même au Kansas, d'où les esclavagistes avaient pourtant été chassés, longtemps avant la guerre générale, par John Brown et sa troupe de fermiers puritains, des violences, des tentatives de meurtre se sont encore produites pendant l'année 1883. Il faut dire, pour l'excuse des gens du Sud, que les noirs font bien peu de chose pour diminuer l'antipathie qu'on a pour eux : souvent, lorsqu'ils ont eu la majorité aux élections, ils ont cruellement opprimé leurs

anciens maîtres. D'ailleurs, le Nord ne donne pas toujours l'exemple du libéralisme : il n'y a que peu d'années que Philadelphie autorise les nègres à se servir des voitures publiques, et plusieurs des États permettent aux localités qui le désirent d'avoir des écoles séparées. Quelques-uns vont jusqu'à interdire les mariages entre les deux races ; dans les campagnes, ces mariages sont, du reste, mal vus par les noirs comme par les blancs. Presque partout dans les grandes villes les nègres ont des églises à eux. Et, chose triste à dire, les Indiens Choctaws et Chikasaws, victimes eux-mêmes des haines de races, s'obstinent à refuser les droits politiques et les bienfaits de l'instruction à leurs affranchis, se préparant par là de terribles difficultés pour le jour, peu éloigné, où ces noirs formeront la majorité sur leur territoire.

Il y a deux régions qui font heureusement exception à ce tableau : la Nouvelle-Angleterre et le Far-West. C'est l'école publique qui a vaincu le préjugé dans la Nouvelle-Angleterre : les noirs étant trop peu nombreux pour leur donner, sauf dans des cas exceptionnels, des écoles spéciales, et l'esprit public étant trop équitable pour leur refuser les bienfaits de l'instruction, il a bien fallu les admettre à s'asseoir sur les mêmes bancs que les blancs ; dès lors des amitiés se sont formées, des mariages même ont été conclus, et, s'il reste encore une ombre d'inégalité entre les deux races, elle tient uniquement à ce que les nègres ne sont pas encore au même niveau intellectuel et moral que les blancs. De préjugé véritable, il n'y en a plus. — Dans le Far-West, où d'ailleurs l'esclavage n'a jamais existé, les conditions de la vie sociale ne sont pas de nature à laisser se développer le préjugé de couleur. L'Indien sauvage est, à la vérité, exposé à bien des spoliations et des injustices ; mais qu'il renonce à sa tribu, qu'il prenne la manière

de vivre des blancs, la couleur de sa peau ne l'empêchera pas d'être traité comme un égal. Il en est de même du nègre. « Nous autres, » me disaient les montagnards du Wyoming, « nous ne nous soucions pas qu'un homme ait la peau blanche, noire ou rouge; s'il se conduit bien, cela suffit. » De fait, les villages de cette partie des Monts Rocheux (North Fork, Lander, Miner's Delight, Atlantic City, Big Sandy, etc.) présentent un curieux mélange de toutes les nationalités et de toutes les races, au milieu duquel se dessine déjà un type hybride destiné, selon moi, à former la souche des futurs habitants de cette région. A part ces deux groupes d'États, le préjugé de race n'a complètement disparu de nulle part, bien qu'il diminue peu à peu. Dans tout le nord, du New-York à l'Indiana, les distinctions de races sont admises dans les écoles, quoiqu'on ne les applique pas partout. En Pensylvanie même, il y a encore 54 *colored schools*, dont 6 à Philadelphie. Dans tout le Sud, les écoles sont séparées. Théoriquement, les mêmes avantages sont accordés aux deux races; mais en pratique les nègres sont ceux qui souffrent le plus de la division, étant souvent trop dispersés pour qu'on établisse des écoles spéciales pour eux, et ne pouvant fréquenter les écoles blanches. Il semble qu'une mesure législative pour mettre fin à cet état de choses serait bien à sa place. Le général Eaton, d'accord avec toutes les personnes qui se sont occupées de l'instruction dans le Sud, demande que le Congrès affecte à l'instruction une nouvelle part du produit de la vente des terres publiques, en le distribuant d'après le nombre d'illettrés dans chaque État; et, malgré la répugnance qu'ont les Américains à faire intervenir le pouvoir central, cette mesure a de grandes chances de passer (1).

---

(1) « On nous dit : Que le Sud instruise ses illettrés lui même.

Ne pourrait-on mettre comme condition qu'aucun État n'en profiterait à moins d'abolir complètement les distinctions de races dans les écoles (1) ?

Deux questions se présentent immédiatement à l'esprit de l'étranger qui s'occupe de la race africaine en Amérique. Les nègres sont-ils aussi intelligents et ont-ils lé même genre d'intelligence que les blancs? Et quel est l'avenir de la race noire aux États-Unis?

La première question est tellement complexe qu'il est impossible de la résoudre d'une manière certaine. Que les négres soient intelligents et susceptibles d'éducation, cela ne peut faire aucun doute pour quiconque a visité les *colored schools*, si animées, si gaies et si charmantes, dont les maîtres, presque toujours noirs ou mulâtres eux-mêmes, ne le cèdent en rien à leurs confrères blancs pour l'art d'intéresser et de fixer l'attention des enfants, et dont les élèves donnent également pleine satisfaction par leur vivacité et leur désir d'apprendre. D'ailleurs, la race des noirs d'Amérique a déjà fait ses preuves: il suffit de citer, parmi les hommes qu'elle a produits, Frédéric Douglas, l'ancien esclave, l'éloquent et infatigable champion des

---

Solution bien simple, en paroles du moins. *Mais les Etats du Sud ne peuvent pas le faire...* On nous dit encore que cet appel au Congrès implique d'autres appels : par exemple, qu'on pourra lui demander de fournir des souliers pour porter à l'école. Si l'on découvre qu'il est nécessaire de porter des souliers pour voter sagement, eh bien ! au nom du sens commun, que la nation fournisse des souliers aux électeurs, ou bien finissons-en avec la farce du suffrage universel. Mais on peut être un bon électeur sans avoir de souliers; nul ne peut concevoir un bon électeur qui ne sait ce qu'il fait. » (Discours de M. A.-G. Haygood, président d'*Enory College*, Oxford (Géorgie), prononcé à la séance publique de la *National educational Association*, le 21 février 1883.

(1) Une commission de délégués de 20 Etats a tout récemment élaboré un projet de loi pour venir en aide aux Etats du Sud; ce projet a été approuvé par la *National educational Association*, le 13 février 1884, et sera certainement voté par le Congrès. Nous regrettons seulement qu'il autorise encore le maintien d'écoles de race.

droits de son peuple. Mais leur intelligence, leur tournure d'esprit est-elle bien la même que celle des Européens? C'est ici que commence l'obscurité, d'autant plus grande que les sujets que l'on étudie sont aussi souvent des mulâtres ou des quarterons que des noirs pur sang. D'ailleurs, les observations recueillies sont-elles bien impartiales? Nous ne le pensons pas, car les instituteurs nègres et les amis de la race noire sont portés à atténuer les différences qu'il y a entre eux et nous, et ceux qui les méprisent à les exagérer. Cependant, en comparant soigneusement tous les renseignements qui m'ont été fournis, il me semble qu'il doit, en effet, y avoir une différence entre les aptitudes des deux races, ce qui, du reste, n'a rien que de très naturel, puisque nous en constatons bien entre les divers peuples européens. Le nègre aurait une nature fortement impressionnable, le rendant plus propre aux études artistiques et littéraires qu'aux sciences, aux mathématiques surtout. Passionné pour la musique, il n'aurait pas cependant de dispositions extraordinaires pour l'apprendre; il le ferait plus facilement que l'Anglo-Saxon, moins que l'Allemand. Très accessible aux émotions religieuses, il manquerait de persévérance plus encore que l'Indien (1), dont, du reste, il semble se rapprocher par certains côtés, peut-être simplement parce qu'il est, lui aussi, nouvellement venu à la civilisation.

Quant à la seconde question, elle est aussi facile à résoudre que la première l'est peu. Comme les Indiens,

(1) « Les nègres sont des enfants, les Indiens sont des hommes, » m'a dit le missionnaire M. Roberts, qui avait d'abord travaillé dans le Sud. « Nous avons plus de peine à émouvoir les Indiens; mais, quand une fois nous les avons touchés, nous sommes sûrs d'eux. »

Le général Armstrong pense qu'il y a tout avantage à réunir, comme camarades de chambre, un jeune nègre et un Indien: c'est le système pratiqué à Hampton.

les nègres sont destinés à se fondre dans la race blanche, perdant ainsi leur caractère de peuple à part, mais donnant à la nation américaine toute entière quelques-unes de leurs qualités bonnes ou mauvaises. Cette solution répugne profondément à beaucoup d'Américains; elle est pourtant la seule possible, à moins d'admettre que l'une des deux races doive disparaître devant l'autre, ce que les faits ne permettent guère de penser. D'ailleurs, le mélange a déjà commencé; les immigrants, qui ont moins de préjugés, épousent assez souvent des négresses, et, dans quelques parties du Sud, en Louisiane par exemple, les unions illégitimes entre créoles et mulâtresses, quoique moins nombreuses que du temps de l'esclavage, existent encore à l'état de coutume. Les nègres instruits regardent la fusion des deux races comme le but auquel ils doivent tendre : telle était, par exemple, l'opinion qu'exprimait avec beaucoup de force Mme Cotton, directrice de la remarquable *colored high school* de Philadelphie (1). Un homme qui a eu l'occasion de voir de près la race noire comme la race rouge, le capitaine Hayes, est d'avis que, malgré leur plus grand nombre et leurs différences physiques plus marquées, les nègres mettront moins longtemps à disparaître, comme race distincte, que les Indiens. « Dans cent ans, » disait-il, « il y aura encore des Indiens ; il n'y aura plus de nègres, mais presque tout le monde aura un peu de sang africain dans les veines. »

CHINOIS

La dernière race qui ait pris pied en Amérique, sur cette terre où toutes les nations, semble-t-il, doivent se

(1) Établissement libre soutenu par les quakers évangéliques, servant en même temps d'école normale.

mesurer dans la lutte pour l'existence, c'est la race jaune. En 1880, il y avait aux États-Unis 105,613 Chinois et Japonais, et ce nombre a certainement doublé depuis. Ce sont les États du Pacifique, la Californie surtout, qui reçoivent le plus grand nombre de ces immigrants; mais il y en a dans toutes les grandes villes. Ils ne viennent pas, sauf de rares exceptions, pour se fixer dans le pays, comme le prouve le petit nombre des femmes (4,793); ils retournent chez eux dès qu'il sont enrichis (1). Cette habitude, jointe au bon marché excessif de leur travail qui ruine les ouvriers de race blanche, jointe aussi à l'espèce d'antipathie naturelle qui semble exister entre eux et les Américains, a amené la masse de la population à les regarder d'un très mauvais œil, malgré les qualités de sobriété, d'ordre et d'économie que l'on s'accorde à leur reconnaître. On sait que, sous la pression de l'opinion publique, le Congrès a interdit l'immigration chinoise pendant vingt ans; et cette mesure, qui nous paraît absolument tyrannique, a reçu l'approbation, non seulement des *hoodlums* de San-Francisco, mais de beaucoup d'hommes aussi généreux qu'éclairés, le général Eaton, le jurisconsulte Cyrus Field.

Cependant ceux mêmes qui veulent interdire l'entrée du pays aux Chinois n'ont garde de refuser l'instruction à ceux qui y sont déjà domiciliés, tant est grande la confiance que l'éducation inspire à tous. Seule la Californie s'est obstinée longtemps à exclure les Asiatiques des écoles publiques; aujourd'hui même elle ne les admet que comme élèves payants. Mais cette restriction est moins vexatoire qu'elle ne le paraît; car, vu la différence de langue, bien peu de Chinois peuvent profiter des écoles communes. On a donc établi des écoles spéciales, presque toujours dirigées par les associations religieuses. Comme les Chi-

(1) On reproche le même fait aux immigrants italiens.

nois des États-Unis sont presque tous des ouvriers adultes, on s'en tient ordinairement aux cours du soir et aux écoles du dimanche. Les missions californiennes comptaient en 1881, 2,700 élèves chinois dans les écoles du soir, et 3,300 dans les écoles du dimanche. Il y a aussi quelques écoles du même genre dans l'Est ; à New-York seulement les écoles du dimanche ont 600 élèves chinois.

A la différence des races neuves, comme les nègres et les Indiens, les Chinois, peuple vieilli, ont surtout des dispositions pour l'écriture, le dessin et les sciences, les mathématiques en particulier, et sont plutôt rebelles aux langues, à la littérature, à la géographie. Au point de vue religieux, ils ont longtemps passé pour absolument inaccessibles au Christianisme ; dernièrement cependant il y a eu un certain nombre de conversions. La seule église de la Trinité (55th street, New-York city) a admis parmi ses membres actifs 13 coulies chinois ; quelques-uns se disposent à repartir comme missionnaires pour leur pays. A Philadelphie, j'ai vu enterrer, au milieu d'une foule immense, un Chinois chrétien, membre d'une église épiscopale ; c'était un événement doublement remarquable, car en général les Chinois demandent que leurs corps soient remportés dans leur pays, s'ils viennent à mourir.

C'est aussi tout récemment que des Chinois ont commencé à demander et à obtenir la naturalisation comme citoyens américains ; jusqu'ici ils ne voulaient être assimilés en rien aux « diables étrangers ». Dans quelques cas tout à fait exceptionnels, on a vu des mariages entre Chinois et Américains. Il semble donc que la barrière qui sépare la race blanche de la race jaune tende à s'abaisser comme les autres. Mais il est encore trop tôt pour rien dire de certain sur l'avenir réservé aux Chinois en Amérique, ni sur l'influence qu'ils pourront exercer sur le développement de la nation.

RÉSUMÉ — CONCLUSION

Après avoir esquissé ainsi rapidement les principaux traits de l'éducation américaine, il conviendrait sans doute de résumer ces observations par un tableau d'ensemble de l'instruction et des méthodes employées. Mais un tel tableau est des plus difficiles à dresser, en raison des lacunes que présentent les statistiques et de l'infinie diversité des systèmes. Nous devrons forcément nous contenter d'en donner les principaux éléments.

L'école publique américaine est une institution éminemment *populaire*, à la fois *nationale* et *locale*. Elle est dirigée par des autorités municipales élues par le peuple, soutenue en grande partie par des taxes locales, soumise à un contrôle d'État modéré; elle échappe absolument à la direction de l'Union. *Gratuite* à tous les degrés, elle présente à tous indistinctement, riches et pauvres, étrangers et indigènes, garçons et filles, une éducation complète en soi et généralement très solide, allant de l'école enfantine à l'école normale; seule la distinction de race entre les noirs et les blancs est une infraction à cette égalité parfaite, infraction qui ne peut, du reste, tarder à disparaître. Strictement, *non confessionnelle*, l'école n'en est pas moins *chrétienne* dans ses tendances; mais elle est également ouverte aux catholiques et aux protestants, aux croyants, aux sceptiques et aux incrédules. Aimée du peuple, qui s'en occupe directement et la surveille lui-même, elle exerce une influence immense sur la formation de l'esprit national. Elle tend de plus en plus à détruire toute

concurrence et à ne laisser subsister en dehors de l'enseignement primaire, compris dans le sens le plus large, que l'enseignement supérieur et professionnel.

Le principal défaut, le danger le plus sérieux du système américain est l'*inégalité* qui résulte du plus ou moins de richesse des diverses régions, inégalité qui se montre dans l'ensemble de l'Union entre le Nord et le Sud, et dans chaque Etat entre les villes et les campagnes. De là résultent dans les campagnes des traitements d'instituteurs tout à fait dérisoires, et en conséquence une faible valeur du personnel enseignant et des changements par trop fréquents. La trop courte durée de l'année scolaire dans les campagnes provient de la même cause. Le remède proposé consiste en subventions accordées par les États aux écoles rurales et par l'Union aux États du Sud.

Tous les moyens sont employés pour rendre l'école *attrayante* et pour qu'elle serve à *développer les facultés naturelles* des enfants; de là, l'emploi des méthodes intuitives et de l'enseignement par les yeux, en particulier des leçons de choses et du tableau noir, la suppression de l'épellation en lecture, et l'usage de la méthode Grube en arithmétique.

L'école pratique en tout le plus grand *respect de la liberté individuelle.* L'instituteur est libre d'exprimer ses opinions en matière controversée, et les élèves sont libres de le contredire. On accoutume de bonne heure les enfants à se considérer comme des êtres indépendants, placés entre le bien et le mal et responsables de leur choix. Les principaux moyens employés pour assurer le travail et la discipline sont ceux qui s'adressent à leur conscience et à leur honneur. En toute chose, on leur témoigne la plus grande confiance.

Les matières qui paraissent le mieux enseignées sont la *lecture*, la *géographie*, l'*instruction civique*, et l'*instruc-*

tion religieuse dans les écoles du dimanche. Celles dont l'enseignement semble le plus défectueux sont les *mathématiques*, l'*orthographe*, la *gymnastique* et le *travail manuel*. Les *langues vivantes* et les *arts* ont été introduits dans beaucoup d'écoles à la suite d'expériences qui ont donné d'excellents résultats. Les *langues mortes* occupent encore dans l'enseignement primaire supérieur une place qui ne devrait pas leur revenir.

Le personnel enseignant se compose en très grande majorité de *femmes non mariées*.

L'instruction publique a coûté, pendant l'année 1882, une somme de 91,158,039 dollars et employé 293,294 instituteurs. Sur environ 12,500,000 enfants de 6 à 16 ans, 10,013,826 étaient enrôlés dans les écoles publiques, et la fréquentation moyenne était de 5,164,356. Malgré tous les efforts qu'attestent de pareils chiffres de la part de la nation, la proportion d'illettrés est encore considérable, puisqu'en 1880, sur 11,840,171 personnes de 10 à 20 ans, 2,035,595 ne possédaient aucune instruction. On en trouve la raison, d'une part, dans le grand nombre d'étrangers ignorants qui arrivent chaque année aux États-Unis; d'autre part, dans l'impossibilité où se trouve le Sud, et surtout la population de couleur, de pourvoir à l'éducation de ses propres enfants.

En contemplant dans son ensemble l'édifice des écoles publiques américaines, il est impossible, malgré toutes ses imperfections et tous ses vices, de ne pas se sentir pénétré d'admiration pour cette jeune nation qui, à peine sortie des luttes de la colonisation et des déchirements de la guerre civile, a su, par la sagesse de chacun de ses groupes de population pris individuellement, élever sur des bases inébranlables un système aussi complet, aussi vivant, aussi éminemment démocratique et libéral d'instruction populaire. Nous ignorons ce que la Providence

réserve aux États-Unis, nous ne savons par quelles transformations politiques et sociales doit passer ce peuple encore en formation; mais une chose nous paraît certaine, c'est que, s'il reste fidèle aux traditions que lui ont léguées ses pères et qu'il a soigneusement conservées jusqu'à ce jour, il est appelé à une destinée glorieuse, à un avenir d'une grandeur incomparable.

TABLE

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 27206-4.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 27208-4.

IS

irections
L. Da-
. 2 »
tous les
ar Paul
e philo-
. 2 »
nfants.
, in-12
. 2 50
. 2 75
1780 à
l'Ecole
. 2 »
et mo-
ctions.
nstruc-
cie es
2 »

3 »
3 50
con-
ux.
2 50
omie-
0 25
in-
Fr
om-
7 50
in-
u
eux
50
in-
al.
50
»



